

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kristýna Kolářová

**Práce s filmovým materiálem ve výuce češtiny jako cizího jazyka za
účelem prezentace českých reálií**

Using Film Material in Teaching Czech as a Foreign Language to Present
Czech Culture

Praha 2018

Vedoucí práce: Mgr. Svatava Škodová, Ph.D.

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Mgr. Svatavě Škodové, Ph.D. za cenné rady a pomoc při plánování i zpracování této diplomové práce. Díky patří také Tomáši Peřinkovi, který mi umožnil otestovat výukový materiál, dále pak lektorkám, které tento materiál do svých hodin zahrnuly a poskytly mi zpětnou vazbu. V neposlední řadě děkuji Jakubovi Ferencovi za jeho pozitivní motivaci a své rodině a přátelům za podporu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 7. srpna 2018

.....

Bc. Kristýna Kolářová

Klíčová slova:

film ve výuce, čeština jako cizí jazyk, české reálie, sociokulturní kompetence, interkulturní kompetence, interkulturní mluvčí, Weimann a Hosch, komunikační přístup, úroveň B2, výuka dospělých

Keywords:

film in the classroom, Czech as a foreign language, Czech culture, sociocultural competence, intercultural competence, intercultural speaker, Weimann a Hosch, communicative approach, B2 level, adult learning

Abstrakt

Cílem této práce je poskytnout učitelům češtiny jako cizího jazyka informace o tom, jakým způsobem je možné pro jazykovou úroveň B2 prezentovat české reálie za použití filmu. V teoretické části je vysvětlena problematika reálií, definován termín sociokulturní a interkulturní kompetence a představen rozsah toho, co vše v sobě sociokulturní kompetence v popisu úrovně B2 zahrnuje. Dále je vysvětlen didaktický přístup k reáliím Weimanna a Hosche, a uvedeny hlavní prvky komunikačního přístupu. Závěr teoretické části je věnován využití filmu ve výuce, jsou uvedeny důvody, proč film do výuky zahrnout, i pozitiva a negativa, která jsou s tím spojena, a představeny metody, jak s filmem ve výuce pracovat. V praktické části jsou analyzovány dostupné materiály, které se věnují práci s filmem ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Především však tato část obsahuje návrh práce s filmem ve výuce vytvořeným na základě poznatků z teoretické části.

Abstract

The aim of this thesis is to offer teachers of Czech as a second language information about the use of films to present Czech culture in B2 level. The theoretical part focuses on the definition of Czech culture by different authors, and the explanation of sociocultural and intercultural competence. Also, the approach of Weimann and Hosch towards teaching culture is defined, and the main components of communicative approach are introduced. Further, the use of films in language teaching is explored together with the specification of the reasons why films should be used in language teaching, advantages and disadvantages connected to it, and the methods of the film presentation are introduced. The practical part consists of two main parts. In the first part the available materials containing the use of films in teaching Czech as a second language are analysed, and the second part introduces an educational material based on the information found in the theoretical part of this thesis.

Obsah

Úvod.....	1
Teoretická část	2
1 Sociokulturní a interkulturní kompetence	2
1.1 Sociokulturní kompetence jako součást komunikační kompetence	2
1.2 Sociokulturní kompetence v SERR	4
1.2.1 Členění reálií z pohledu Hasila a Romaševské	7
1.3 Interkulturní komunikační kompetence	9
1.3.1 Posun od rodilého mluvčího k mluvčímu interkulturnímu	12
1.3.2 Recepce, produkce, interakce a mediace	13
1.4 Interkulturní přístup k reáliím	15
1.4.1 Kognitivní přístup k reáliím	15
1.4.2 Komunikační přístup k reáliím.....	15
1.4.3 Interkulturní přístup k reáliím	16
1.5 Riziko sociokulturní stereotypizace jako součást výuky interkulturní kompetence	17
1.5.1 Stereotypy.....	18
1.5.2 Národní a regionální stereotypy	18
1.5.3 Redukce stereotypů.....	19
2 Obsah sociokulturní kompetence pro češtinu na úrovni B2	21
2.1 Univerzální zkušenosti.....	21
2.1 Společenské konvence a rituály	22
2.2.1. Mimojazykové konvence a rituály.....	22
2.2.2 Jazykové konvence a rituály.....	23
2.3 Sociolingvistické kompetence.....	25
2.3.1 Rozdíly fonologické	25
2.3.2 Rozdíly morfologické	26
2.3.3 Rozdíly syntaktické	26
2.3.4 Rozdíly ve slovníku	27
2.3.5 Výběr alternativ	27

3	Komunikační přístup.....	28
3.1	Úkol a úkolové učení (<i>task-based learning</i>)	29
3.1.2	Druhy aktivit.....	30
4	Film ve výuce češtiny jako cizího jazyka	34
4.1	Důvody, proč filmový materiál do výuky zahrnout	34
4.1.1	Negativa užití filmového materiálu ve výuce	36
4.2	Výběr vhodného materiálu	37
4.3	Prezentace filmu	39
4.3.1	Duševní vlastnictví a autorský zákon ve výuce	40
4.3.2	Programy <i>Youtube Downloader</i> a <i>Windows Movie Maker</i>	41
5	Analýza dostupných materiálů pracujících s filmem v lekcích češtiny jako cizího jazyka	42
5.1	Katalog hodnotících kritérií pro identifikaci přístupů k reáliím	42
5.2	Učebnice <i>Čeština pro cizince B2</i>	45
5.2.1	<i>Ať žijí duchové</i>	45
5.2.2	<i>Štěstí</i>	46
5.3	Časopis <i>Krajiny češtiny</i>	48
5.3.1	<i>Pelíšky</i>	48
5.3.2	<i>Tajnosti</i>	50
5.4	Shrnutí analýzy.....	52
6	Návrh práce s filmem za účelem prezentace českých reálií	54
6.1	Rozbor navrženého materiálu.....	54
6.1.1	Plán lekce.....	57
6.1.2	Popis jednotlivých aktivit	59
6.1.3	Handout pro studenty	64
7	Pretestace navrženého materiálu	71
	Závěr... ..	72
	Seznam literatury	75
	Seznam obrázků a tabulek	80
	Seznam příloh	81

Seznam zkratek

ČJCJ – čeština jako cizí jazyk

IKK – interkulturní komunikační kompetence

OČ – obecná čeština

Popis (Popis úrovně) – Čeština jako cizí jazyk, Úroveň B2

SČ – standardní čeština

SERR (Rámec) – Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Úvod

Když jsem před rokem učila v Praze na Letní škole slovanských studií hodiny české konverzace, v jedné z lekcí jsem použila klip z filmu *Světáci*. Přestože se jednalo o studenty, jejichž jazyková pokročilost se blížila úrovni C1 a mnoho z nich bylo studenty slavistických oborů, na otázku, jestli už viděli nějaké české filmy, polovina odpověděla, že ne. To mě přimělo zamyslet se nad tím, zda může být v takovém případě student češtiny považován za pokročilého. Domnívám se, že český film a také některé české seriály zaujímají důležité místo v české kultuře, a pokud student češtiny nikdy žádné neviděl, není dostatečně seznámen s českými reáliemi. Může mít tak např. v rozhovoru s rodilým mluvčím potíže s porozuměním, pokud Čech zmíní některého z herců nebo použije nějakou filmovou hlášku.

Film však může být využit i jinak než pouze jako nástroj pro seznámení s českými herci. Co se ve filmu odehrává, určitým způsobem reflektuje témata doby současné a minulé, a také způsob, jakým režisér chce, aby na látku divák pohlížel. Tento fakt učitelé umožňuje prezentovat studentům češtiny nejrozličnější témata formou, která je pro ně atraktivní a mají ji spojenou zejména s odpočinkem. Kromě toho umožňuje film studentům ukázat studentům češtiny autentickou řečovou složku, a naučit je tak výrazům, které by v učebnici často nenašli.

Tato diplomová práce si klade několik cílů: shrnout poznatky z odborné zahraniční literatury a na jejich základě vypracovat metodické pokyny, které usnadní učitelům češtiny jako cizího jazyka přípravu hodin pro dospělé na jazykové úrovni B2, které budou pracovat s filmovým materiálem – ať už s filmy nebo se seriály, a které tak napomohou rozvoji sociokulturní kompetence, a to především reálií.

Naším předpokladem je, že dostupných českých materiálů věnujících se práci s filmovým materiálem není mnoho, a v těch, které existují, jsou v nedostatečné míře zastoupeny komponenty komunikačního vyučování a interkulturní přístup k reáliím. Tento předpoklad se zakládá na našich zkušenostech s používáním učebnic češtiny pro cizince, ve kterých se český film objevuje jen velmi málo, komunikační přístup se v nich neobjevuje v dostatečné míře, a velmi často v nich chybí interkulturní přístup k reáliím. Z toho důvodu bude součástí praktické části této práce také analýza dostupných materiálů věnujících se práci s českým filmem ve výuce češtiny jako cizího jazyka.

Teoretická část

1 Sociokulturní a interkulturní kompetence

Cílem této práce je poskytnout učitelům češtiny jako cizího jazyka informace o tom, jakým způsobem je možné pro jazykovou úroveň B2 prezentovat české reálie za použití filmu. Zároveň usilujeme o dodržení požadavků *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SERR) a komunikačního vyučování.

Přestože se v SERR pojem „reálie“ nevyskytuje, je v něm použito pojmů „sociokulturní znalost a kompetence“, a proto považujeme za důležité v první kapitole představit sociokulturní kompetenci a její vztah k reáliím. Nejprve zasadíme sociokulturní kompetenci do širšího rámce komunikačních kompetencí (kap. 1.1), dále představíme pojem sociokulturní kompetence tak, jak ho definuje SERR (kap. 1.2) a navážeme vymezením pojmu reálie podle strukturního pojetí Hasila a v opozici k němu stojící Romaševské a Lapa (kap. 1.2.1). Sociokulturní kompetence úzce souvisí s interkulturní kompetencí, proto se budeme interkulturní kompetenci věnovat v kap. 1.3, ve které mj. představíme pojem „interkulturní mluvčí“. Následně se seznámíme s didaktickým přístupem k reáliím Weimanna a Hosche (kap. 1.4). Na závěr se budeme věnovat vzniku stereotypů (kap. 1.5).

1.1 Sociokulturní kompetence jako součást komunikační kompetence

Pro úspěšnou komunikaci jsou nutné různé kompetence, kterých jedinec nabývá díky svým zkušenostem. Můžou být jazykové povahy, ale také nemusí (kompetence sociální, pracovní, k učení apod.). V této podkapitole se budeme věnovat komunikační kompetenci, která se vztahuje ke kompetenci jazykové.

Termín „komunikační kompetence“ byl poprvé použit americkým sociolingvistou a antropologem Dellem Hymesem v knize *On Communicative Competence* (1972), v germanofonní literatuře pak Habermasem. Hymes navázal na Chomského teorii „lingvistické kompetence“, na kterou ovšem nahlížel kriticky; říkal, že pokud se snažíme „porozumět akvizici prvního jazyka, je nutné se soustředit nejen na to, jak je osvojována gramatická kompetence, ale také na osvojování schopnosti použití vhodného lexika, čímž vyzdvihl

sociolingvistickou kompetenci. Tento koncept následně přispěl k rozvoji komunikačního vyučování cizích jazyků¹ (Byram 1997, s. 7-8).

Na Hymese později navázali další; v Americe to byli Michael Canale a Merrill Swain (1980), v Evropě pak Trim van Ek (1986), který se ovšem na Hymese ani na Habermase explicitně neodkázal a svou práci prezentoval jako součást tehdy se rozvíjejícího projektu nad *Společným evropským rámcem pro výuku jazyků* zaštitěného Radou Evropy, a používal termínu „komunikační způsobilost“ (Byram 1997, s. 9).²

Ekův model komunikační způsobilosti s cílem dosáhnout jazykové úrovně „rodilého mluvčího“³ sestává z šesti kompetencí spolu s autonomií a sociální zodpovědností, které nejsou od sebe oddělené a dohromady tvoří jeden koncept (Byram 1997, s. 9-10):

- **lingvistická kompetence** – schopnost smysluplně se vyjadřovat a interpretovat psaný i mluvený projev, který je v souladu s pravidly jazyka a zahrnuje také ustálené významy, již by rodilý mluvčí připojil k danému vyjádření, přestože by byly použity izolovaně;
- **sociolingvistická kompetence** – uvědomění si, že použití různých forem jazyka není univerzální a je určováno např. prostředím, vztahem mezi mluvčími v komunikaci, záměrem komunikace apod.; tato kompetence zahrnuje vztah mezi jazykovými signály a jejich významy, již vyplývají ze souvislosti nebo z dané situace;
- **diskurzivní kompetence** – schopnost používat vhodné strategie při tvorbě a interpretaci psaných i mluvených projevů;
- **strategická kompetence** – schopnost použít takové komunikační strategie, které v případě obtížné komunikace umožní člověku pochopit, co má partner v komunikaci na mysli, nebo to zjistit za pomoci komunikačních strategií typu přeformulování, potvrzující dotazování apod.
- **sociokulturní kompetence** – určitý stupeň obeznámenosti s tím, že je každý jazyk situován v určitém sociokulturním kontextu implikujícím použití určitých referenčních rámců a ustálených zvyklostí, které se z části odlišují od rámců a zvyklostí mateřského jazyka jedince;

¹ U citací z anglické literatury se jedná o vlastní překlad autorky.

² V originále „communicative ability“

³ M. Byram poukazuje na fakt, že za pomyslný cíl přijal Hymes i Van Ek úroveň rodilého mluvčího a pokud student této úrovně zatím nedosáhl, považuje se za neúplného rodilého mluvčího. Byram s tímto pojetím nesouhlasí a namísto toho jako cíl navrhuje interkulturního mluvčího, o kterém budeme dále hovořit v podkapitole 1.3.1.

- **sociální kompetence** – vyžaduje ochotu i dovednost účastnit se interakce s druhými a zahrnuje takové charakteristiky jako je motivace, zaujmutí vlastního postoje, zdravá míra sebevědomí, schopnost empatie a způsobilost zvládat sociální situace.

Hasil uvádí, že tento model se posléze stal „*metodickým základem společného projektu Rady Evropy, jenž vytvořil základ pro jednotné pojetí jazykové výuky. V rámci toho vznikl Společný evropský referenční rámec pro jazyky a postupně vznikají popisy daných úrovní pro jednotlivé evropské jazyky*“ (Hasil 2006, s. 183).

1.2 Sociokulturní kompetence v SERR

Společenský evropský referenční rámec (2001) s podtitulem Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme je dokument, který „poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úroveň ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta“ (MSMT).

Pátá kapitola *Rámce* je věnována obecným a komunikačním⁴ jazykovým kompetencím studenta a uživatele jazyka, a jsou zde popsány i sociokulturní znalosti, poněvadž máme-li vytvořit sociokulturní kompetenci, tedy dovednost, nejdříve musí existovat sociokulturní znalosti. Jiří Hasil tyto znalosti nazývá „reáliemi“, a vysvětluje je na příkladu Saussureovy *langue* a *parole*; s tím, že reálie patří do oblasti *langue* (jazykovědného systému), a sociokulturní kompetence do oblasti *parole* (konkrétní realizace řeči) (Hasil 2011, s. 40-41). Také Romaševská a Lap uvádějí, že „*pokud ne všechny, pak určitě alespoň některé prvky znalostí okolního světa a sociokulturních znalostí skutečně patří do konceptu reálií*“ (Romaševská & Lap, s. 37). Na rozdíl od Hasila však pro sociokulturní znalosti zavádějí nový termín – „nízké“ neboli „praktické reálie“⁵, a vysvětlují, že v českém překladu SERR není pojmu „reálie“ vůbec

⁴ Podkapitola 5.1 v SERR má v názvu „komunikativní“ kompetence (z angl. „communicative“) V literatuře se můžeme setkat jak s termínem „komunikativní“, tak i „komunikační“ kompetence. V této práci bude přednost dáována termínu „komunikační“, jelikož výraz „komunikativní“, poněvadž Hrdlička považuje termín „komunikativní“ za nepřesný a zavádějící viz <http://www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>

⁵ Více o reáliích z pohledu Hasila a Romaševské viz kap. 1.2.1

užito pravděpodobně z toho důvodu, jak velmi široký a obtížně definovaný koncept to je (Tamtéž).

Sociokulturní znalosti, tedy „réalie“ či „praktické réalie“ SERR popisuje jako „*znalosti a vlastnosti výrazně charakteristické pro konkrétní evropskou společnost a její kulturu*“ (SERR, S. 120). Tyto vlastnosti se mohou týkat každodenního života, mezilidských vztahů, hodnot, přesvědčení a postojů, společenských konvencí apod.

Sociokulturní znalosti jsou v SERR vyčleněny na základě **obecných kompetencí** zformulovaných M. Byramem (SERR, s. 103-110):

Deklarativní znalosti (*saviour*)

- ***znalosti okolního světa*** – faktografické znalosti týkající se země, ve kterém se daným jazykem mluví a znalosti tříd jednotek (časově-prostorové, asociativní, analytické, logické, příčina/následek atd.)
- ***sociokulturní znalosti*** – každodenní život, životní podmínky, mezilidské vztahy, hodnoty a postoje, řeč těla, společenské konvence, rituály a obyčeje
- ***interkulturní způsobilost*** – znalosti, uvědomění a pochopení vztahu (podobností a výrazných odlišností) mezi „výchozím světem“ a „světem cílového společenství“

Dovednosti a praktické znalosti (*know-how a savoir-faire*)

- ***praktické dovednosti a praktické znalosti (know-how)*** – společenské dovednosti, každodenní dovednosti, odborné a profesní dovednosti, dovednosti pro volný čas (sporty, koníčky)
- ***interkulturní dovednosti a praktické znalosti (know-how)*** – schopnost dát do souvislosti výchozí a cílovou kulturu, schopnost užívat různé strategie nezbytné pro kontakt s představiteli jiných kultur, schopnost plnit roli kulturního zprostředkovatele mezi svou vlastní a cizí kulturou a schopnost efektivně řešit nedorozumění, vypořádání se se stereotypními vztahy

„Existenciální“ kompetence (*savoir-être*) – aspekty, které se týkají studentovy individuální osobnosti, např. postoje, typ osobnosti, motivace, hodnoty, kognitivní styly, osobnostní faktory (povídanost, podnikavost, optimismus, introverze...) apod.

Schopnost učit se (*savoir-apprendre*) - schopnost nazírání na nové zkušenosti a podílení se na nich a schopnost začlenění nových znalostí do systému existujících znalostí, která v sobě zahrnuje jazykový cit a komunikační povědomí, obecné fonetické povědomí a dovednosti, studijní dovednosti, heuristické dovednosti

V *Popisu úrovně B2 pro češtinu* je součástí kapitoly sociokulturní kompetence přítomna také podkapitola věnovaná zdvořilostním konvencím a zejména pak sociolingvistické kompetenci⁶, která se v SERR již ale uvádí v podkapitole komunikativní jazykové kompetence. Ta kromě zmíněné sociolingvistické kompetence zahrnuje rovněž lingvistické a pragmatické kompetence. Pro účely této diplomové práce zde více rozvedeme pouze sociolingvistickou kompetenci.

V SERR se uvádí, že: „*Sociolingvistická kompetence se zabývá znalostmi a dovednostmi, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka. Protože jazyk je sociokulturní jev, mnoho z toho, co již bylo řečeno o sociokulturní kompetenci a co tvoří obsah Rámce obzvláště ve smyslu sociokulturním, má stejnou platnost pro sociolingvistickou kompetenci*“ (SERR, s. 120). Nyní si uvedeme jevy, které se vztahují k sociolingvistické kompetenci. Jsou to (SERR, s. 120-125):

Lingvistické markery sociálních vztahů

- *použití a výběr pozdravů* – při příjezdu, představování, loučení
- *použití a výběr různých způsobů oslovení* – archaické ustálené, formální, neformální, familiární, panovačné, hanlivé
- *zásady pro střídání partnerů v promluvě*
- *použití a výběr expletiv, tj. kleteb, výplňkových výrazů*

Řečové zdvořilostní normy

- „*pozitivní zdvořilost*“ – projevovat zájem o to, jak se člověku daří, vyjádřit obdiv, nabídnout dary, projevit pohostinnost atd.
- „*negativní zdvořilost*“ – vyhnout se chování, které ohrožuje prestiž (dogmatismu, příkazům atd.), vyjádřit lítost, distancovat se od vlastního prohlášení atd.

⁶ Hasil označuje *sociolingvistické kompetence* jako *sociolingvální kompetence*, protože „nejde o vztah k vědě o jazyku – lingvistice, ale o vztah k řečové činnosti“ (Hasil 2011, s. 39).

- vhodné užívání výrazů „prosím“ a „děkuji“ apod.
- nezdvořilost (úmyslné porušování zdvořilostních konvencí – neomalenost, projevení zlosti nebo netrpělivosti atd.

Výrazy lidové moudrosti

- přísloví; idiomy; všeobecně známé citace; vyjádření pověřivosti, postojů a hodnot

Rozdíly ve funkčních stylech

- ustálené zastaralé, formální, neutrální, neformální, familiární, důvěrné

Dialekt a přízvuk (regionální, cizí atd.) - rozpoznání lingvistických markerů, jako jsou např. příslušnost ke *společenské třídě, regionu, národu, etniku, profesní skupině*, které jsou zahrnuty v *lexiku, gramatice, fonologii, hlasových rysech, paralingvistice a řeči těla*.

1.2.1 Členění reálií z pohledu Hasila a Romaševské

Jak jsme již uvedli výše, Hasil (2011) a částečně i Romaševská a Lap (2017) považují sociokulturní znalosti za reálie, přičemž ale oba na reálie pohlíží z různých úhlů, což se projevuje v různorodosti používané terminologie. V této diplomové práci budeme s danou terminologií pracovat, tudíž považujeme za nutné ji v této podkapitole představit.

Neexistence všeobecně uznávané a přesné definice reálií má za následek rozdílné pojetí výuky reálií (Romaševská & Lap, s. 35). Z toho důvodu má také výuka reálií v různých zemích různé názvy, které jsou obtížně srovnatelné, což se může projevit jako problém při jejich prezentaci ve výuce jazyka. V anglicky mluvících zemích se užívá termínu *Life and Institutions*, ve frankofonní oblasti *Cours de civilisation*, v Německu *Landeskunde*, ale i *Kulturrkunde*, *Völkerkunde*, *Landeswissenschaft* nebo *Leutekunde*. V ruské odborné literatuře se setkáváme s názvy *stranovedenie* nebo *lingvostranovedenie*, na Slovensku jsou to *reálie, nauka o krajine, krajinopis, krajinoveda* a *kultúrne reálie*. V Česku pak *reálie* nebo *zeměvěda* a v poslední době díky SERR také *sociokulturní kompetence* (Hasil 2011, s. 21-22). Bytel ve svém příspěvku během první metodologické konference Ústavu slovanských studií k této problematice uvedl, že „sám termín „reálie“ je ve skutečnosti velmi vágní, neboť pod něj lze zahrnovat leccos: od konkrétní reality českých knedlíků a lokálnosti zbavené „plzně“ přes jevy

související s kulturou (Švejk a „švejkování“) až po symboly uzlových bodů národních dějin (Bílá Hora – bělohorská porážka, Mnichov – mnichovská zrada, Únor - únorové vítězství pracujícího lidu)“ (Bytel 1985, s. 25). Romaševská a Lap předpokládají jako možný důvod neexistence všeobecně uznávané a přesné definice reálií fakt, že se pojmem reálie zabývali teoretici jen zřídka. „Přistupovalo se k němu zejména z hlediska praktického využití ve výuce cizích jazyků, a proto byl doménou hlavně učitelů z praxe a autorů učebnic“ (Romaševská & Lap, s. 35).

U nás je z teoretiků, kteří se reáliemi zabývají, znám především J. Hasil, který k nim přistupuje z hlediska jejich základních strukturních vlastností, přičemž reálie rozděluje do tří skupin. Tou první jsou **reálie vnější (extralingvální, mimojazykové či zeměvěda)**, kam patří např. poznatky charakterizují zemi či země, jejichž jazyk učíme jako jazyk cizí z hlediska historického, kulturního, geografického, politického a ekonomicko-sociálního uspořádání. Druhou skupinu tvoří **reálie vnitřní (intralingvální, jazykové či lingvoreálie)**, do nichž řadíme jazykové prostředky odrážející reálná fakta, a která se vyskytují zejména „ve slovní zásobě, ve frazeologii, ve stylovém ztvárnění komunikátů i ve vlastním komunikačním aktu“ (Hasil 2011, s. 27). Lingvoreálie Hasil dále dělí na **lingvoreálie nonverbální** (proxemika, haptika, kinesika, komunikační strategie, řečová etika) a **lingvoreálie verbální** (historismy, časová historická určení, lokální určení, názvy tradic apod.). Třetí skupinu Hasil nazývá **komplexně chápané reálie**, které představují souhrn reálií vnějších a vnitřních. K tomu dodává, že „je třeba zdůraznit, že hranice mezi jednotlivými druhy reálií nejsou ostré“ (Tamtéž, s. 28).

Naproti tomu Romaševská a Lap reálie analyzují podle jejich společenské role a komunikačního záměru, a pohlíží na ně jako na **vysoké, nízké (praktické) a konkrétní**. „Vysoké a nízké reálie zde neoznačují hodnoty, ale spíše různé úrovně sémiotické artikulace: vysoké reálie mají „vyšší“ význam založený na konotaci, tj. asociativní, interpretativní (často ideologický) význam „přidaný“ k primárnímu, denotativnímu významu (...), jsou vytvářeny místními obyvateli, tj. „insidery“, spíše než cizinci (...)“ (Romaševská & Lap, s. 43). Jako příklad uvádí praotce Čecha, historické události a osobnosti, architektonické památky atd. Nízké reálie označují Romaševská a Lap také jako „praktické reálie“, neboť jsou „užitečné pro každodenní životní situace v dané společnosti, spíše než pro proces identifikace“ (Tamtéž). Nízké reálie jsou tedy z pohledu cizince relativní, tzn. „že doslova jakákoliv informace spojená s životem v dané zemi a společnosti může být za určitých okolností považována za reálii. Co dělá tyto informace reáliemi, je subjektivní postoj cizince“ (Tamtéž). Třetí skupinou pak jsou konkrétní reálie, které sestávají „z informací, jež nejsou ani jasně identifikační, ani přímo užitečné v každodenních životních

situacích, i když se v určitých kontextech dají využít k oběma účelům (...). Jedná se o typ, který je nejbližší k ideálu věcných, objektivních a nezkrivených fakt“ (Tamtéž). Jako příklad uvádí statistické a zeměpisné údaje, flóru a faunu apod.

S problematikou reálií souvisí také otázka, jaká je role učitele v procesu jejich prezentace. Romaševská a Lap zmiňují, že učitel je pouze zprostředkovatel, který má ovšem autoritu rozhodovat o tom, co bude studentům prezentovat a co nikoliv, a proto by měl prezentovat pouze ty informace, *„které jsou obecně považovány za reálie“* (Romaševská & Lap, s. 41), a které nereflektují pouze osobní názor jednotlivce. Dále se zamýšlejí nad tím, do jaké míry prezentovat i ty reálie, které se negativně odrážejí na pověsti Čechů, a *„zda je vůbec možné objektivně popsat zemi, její společnost a kulturu“* (Romaševská & Lap, s. 40). Zajímavé je, že Mašín se tohoto tématu dotýká v souvislosti s budováním studentovy motivace k učení. Říká, že když se studenti setkávají s mezikulturními rozdíly, nutně si na ně vytváří názory spojené s určitými emocemi a hodnotami. *„Na základě vlastního uvážení se rozhodují, jestli se chtějí přiblížit k cílové normě nebo ne. A tyto subjektivní pocity mohou významně působit na osvojování pragmatické kompetence, protože mají vliv na motivaci k učení se cizímu jazyku“* (Mašín, s. 35). Pokud je ale jejich vztah k cílové kultuře a jejímu jazyku kladný, jsou pak studenti *„vnímavější k používání pragmatických forem rodilými mluvčími“* (Tamtéž).

1.3 Interkulturní komunikační kompetence

Zabýváme-li se sociokulturní kompetencí, je namístě se věnovat také kompetenci interkulturní, která je v současnosti *„relativně novým fenoménem, jenž se začal rozvíjet na základě vlivu procesů globalizace a internacionalizace“* (Popelková, s. 2). V této podkapitole se budeme odkazovat zejména na Michaela Byrama, který se s Geneviévi Zarate v r. 1997 spolupodílel na vytvoření interkulturní dimenze v jazykovém vyučování, když byli přizváni ke spolupráci na *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky*.

Když Hymes poprvé představil koncept komunikační kompetence, bylo to v rámci osvojování prvního jazyka, což znamenalo, že nevěnoval speciální pozornost mezikulturní komunikaci. Zabýval se analýzou sociální interakce a komunikace v rámci sociální skupiny používající tentýž jazyk. Tento koncept později převzali Canale a Swain (1980) a Trim van Ek (1986), který ale na rozdíl od svých amerických kolegů nezdůrazňoval pouze výcvik komunikačních dovedností, ale také osobní a sociální rozvoj jedince jako takového. Tento

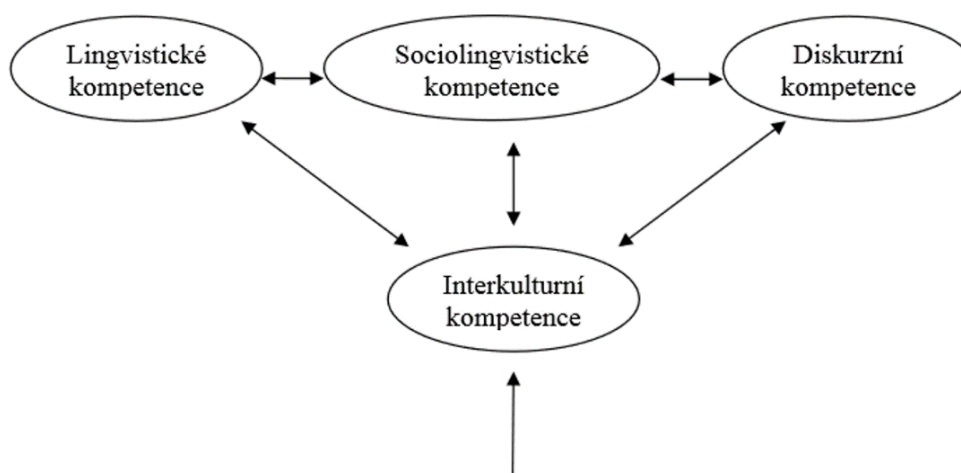
rámec se odkazoval na „sociální kompetenci,“ „rozvoj sociální zodpovědnosti“ a „podporu autonomie“ (Byram 1997, s. 9), které možná byly inherentní v původních debatách nad komunikační kompetencí, avšak nestály v centru a ani zde nebyly explicitně vyjádřené.

V Ekových stopách dále pokračoval Byram, když vytvořil koncept **interkulturní komunikační kompetence (IKK)**. Jeho model (viz Tab.1) tak jako ten Ekův obsahuje kompetenci lingvistickou, kompetenci sociolingvistickou a kompetenci diskurzní. Tyto tři kompetence jsou dále doplněny a vztaženy ke čtvrté kompetenci – interkulturní kompetenci. Byramův model se pak od Ekova liší zejména v tom, že se nesnaží o dosažení kompetence „rodilého mluvčího“, ale úrovně „interkulturního mluvčího“ (viz kap. 1.3.1). Jeho model interkulturní komunikativní kompetence můžete vidět níže.

Podstatou interkulturní kompetence je přístup interkulturního mluvčího, přičemž jednotlivými komponenty IKK jsou znalost, dovednosti a postoje, doplněné o hodnoty, které student zastává. Tyto hodnoty jsou součástí sociální identity jedince. IKK tedy znamená způsobilost jedince jednat s lidmi z jiné země a kultury v cizím jazyce takovou formou, která je pro účastníky komunikace přijatelná, nebo jednat ve funkci mediátora mezi lidmi pocházejícími z různých kultur. Jako takový je pak schopen propojit své znalosti o cizí kultuře se svými jazykovými schopnostmi. Používá tak cizí jazyk s vědomím specifických sociokulturních konotací, jež jsou v jazyce obsaženy.

Byram tedy pojem „sociokulturní“ nahrazuje pojmem „interkulturní“ proto, aby byla lépe vystižena přítomnost obou kultur aktérů komunikace. Bere v úvahu komunikaci dvou jedinců (interkulturních mluvčích), kteří pocházejí z jiných kultur, tudíž k osvojení patřičných interkulturních kompetencí by měli být studenti neustále a vědomě konfrontováni se svou vlastní kulturou. Tento názor se stal základním stavebním kamenem pro *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*.

V následující podkapitole objasníme důvodu toho, proč Byram upřednostňuje „interkulturního mluvčího“ před „rodilým mluvčím“.



	<p>Dovednosti interpretace a nacházení spojitostí mezi aspekty dvou kultur</p> <p>Interpretace symbolů a událostí jiné kultury</p> <p>Uvedení těchto interpretací do souvislostí s vlastní kulturou a zkušenostmi</p> <p><i>(savoir comprendre)</i></p>	
<p>Znalost</p> <p>Sociálních skupin vlastní kultury</p> <p>Sociálních skupin jiných kultur</p> <p>Procesu a zákonitostí interakce</p> <p><i>(savoirs)</i></p>	<p>Kritické kulturní uvědomění</p> <p>Hodnocení perspektiv, zvyklostí a produktů z mnohočetných kulturních perspektiv</p> <p>Identifikace kritérií hodnocení</p> <p><i>(savoir s'engager)</i></p>	<p>Postoje</p> <p>Zvídavost a otevřenost</p> <p>Ochota opustit nedůvěru k jiným kulturám</p> <p>Ochota opustit důvěru k vlastní kultuře</p> <p><i>(savoir être)</i></p>
	<p>Dovednosti objevování a interakční dovednosti</p> <p>Kulturní zvyklosti v získávání znalostí</p> <p>Procedurální aplikace znalostí v reálném čase</p> <p><i>(savoir apprendre/faire)</i></p>	

Tab.1 Byramův model interkulturní komunikační kompetence (Byram, 1997, 34 a 73)⁷

⁷ Zde je použit překlad Zerzové (Zerzová, s. 177)

1.3.1 Posun od rodilého mluvčího k mluvčímu interkulturnímu

V předchozí kapitole jsme uvedli, že Van Ekův model komunikační způsobilosti byl dále rozpracován Byramem do modelu interkulturní komunikační kompetence, jehož konečným cílem bylo na rozdíl od Ekova modelu⁸ dosažení kompetence „interkulturního mluvčího“⁹ či „mediátora“, který je *„schopen jednat komplexně, s více identitami, a dokáže se vyhnout stereotypům, které doprovázejí jedince pohlížejícího na okolí prostřednictvím pouze jedné identity“* (Byram 2002, s. 9). Podle Byrama je Ekův „rodilý mluvčí“ nepřesnou aplikací původního termínu do nové skutečnosti. Ek totiž do kontextu učení se cizímu jazyku aplikoval Hymesův popis osvojování prvního jazyka, a toto chybné užití tak implicitně podněcuje studenta cizího jazyka k tomu, aby převzal roli mluvčího prvního jazyka. Takto se ale zcela přechází význam studentových již existujících sociálních rolí a kulturních kompetencí při různých interkulturních interakcích (Byram, 1997, s. 8).

Byram vyděluje dva okruhy kritiky konceptu „rodilého mluvčího“. Za prvé vidí problém ve vytváření nemožného cíle a následně nevyhnutelného neúspěchu. *„Požadavek, že studenti cizího jazyka můžou dosáhnout stejné úrovně jako rodilý (vzdělaný) mluvčí ignoruje podmínky, při kterých se studenti a rodilí mluvčí naučili a osvojili daný jazyk“* (Tamtéž, s. 11). Dále pak Byram říká, že srovnávat uživatele jazyka s bilingvními mluvčími je chybné, neboť nejsou brány v potaz studie, které hovoří o tom, že jen málo bilingvních mluvčích dosahuje „perfektních“ schopností v lingvistické kompetenci, a ještě méně v sociolingvistické a sociokulturní kompetenci (Tamtéž, s. 11).

Druhou příčinou Byramovy kritiky konceptu „rodilého mluvčího“ je fakt, že i kdyby bylo možné dosáhnout této úrovně, implikovalo by to, že uživatel jazyka může být jazykově schizofrenní, a pokud by chtěl být přijat jako rodilý mluvčí ostatními rodilými mluvčími, musel by svůj mateřský jazyk opustit. Případné napětí, ke kterému by tímto došlo, by mohlo připomínat psychologický stres, který jedinec zažívá, když prožívá „kulturní šok“, což by bylo škodlivé pro všechny, kteří usilují o dosažení úrovně „rodilého mluvčího“ (Tamtéž, s. 11-12).

Jako dosažitelný cíl spolu s C. Kramsch proto Byram volí koncept „interkulturního mluvčího“. *Tento mluvčí dosáhl interkulturní kompetence ve smyslu, že „si je schopen nazout boty někoho druhého, vidět svět z pohledu druhého a dávat mu takový význam, jaký by mu dal druhý*

⁸ Ekovým cílem bylo dosažení jazykové úrovně „rodilý mluvčí“

⁹ V originále „intercultural speaker“.

člověk...” (Kramersch & Zhu, s. 8-9). Význam interkulturního mluvčího je reflektován v SERR mj. vytvořením kategorie „mediace“, kterou vysvětlíme v následující podkapitole.

1.3.2 Recepce, produkce, interakce a mediace

V r. 2011 nahradil SERR komunikační dovednosti „poslech, mluvení, čtení a psaní“ jazykovými činnostmi zahrnujícími recepci, produkci, interakci a zprostředkování (mediaci), které lépe zachycují používání jazyka ve skutečném životě, a napomáhají tak k dosažení cíle studenta stát se interkulturním mluvčím. Tento krok byl zdůvodněn tvrzením, že tradiční model se opakovaně projevil jako „neadekvátní zachytit složitou realitu komunikace“ (CEFR Companion Vol., s. 30). Níže můžeme vidět rozpracování jednotlivých módů komunikace tak, jak je prezentuje *Doplňující svazek SERR s novými deskriptory* (2017):¹⁰

	RECEPCE	PRODUKCE	INTERAKCE	ZPROSTŘEDKOVÁNÍ (MEDIACE)
Kreativní a interpersonální užití jazyka	např. Čtení jako volnočasová aktivita	např. Monolog: popis zkušenosti	např. Konverzace	Zprostředkování komunikace
Transakční užití jazyka	např. Čtení za účelem získání informace a argumentu	např. Monolog: Podávání informací	např. Získávání produktů a služeb Informační výměna	Zprostředkování textu
Užití jazyka zaměřené na hodnocení a řešení problému	(Sloučeno se čtením za účelem získání informace a argumentu)	např. Monolog: Představení problému	např. Diskuze	Zprostředkování konceptů

Tab.2 Kategorie komunikačních jazykových aktivit založené na makrofunkcích podle SERR (CEFR Companion Vol., s. 31)¹¹

¹⁰ V originále: *CEFR Companion Volume with New Descriptors (Provisional Edition)* (2017) – zatím nebylo přeloženo do češtiny,

¹¹ Vlastní překlad autorky

Recepce a produkce v sobě zahrnují tradiční čtyři dovednosti (čtení, poslech, psaní, mluvení) a jako procesy jsou nejdůležitější (SERR, s. 14). Interakce pokrývá jak recepci, tak produkci, ale je víc než to, protože je možné, aby spolu např. *„dva účastníci komunikace mluvili zároveň a přesto se navzájem poslouchali“* (Tamtéž) a dochází k ní *„dokonce v případech, kdy se přísně dodržují pravidla střídání partnerů v promluvě, posluchač běžně předpovídá zbytek sdělení mluvčího a připravuje si odpověď. Proto naučit se pravidlům chování při interakci znamená mnohem více než se naučit přijímat a vytvářet výpovědi“* (Tamtéž). Poslední z kategorií – mediace v sobě zahrnuje jak recepci, tak produkci, a nadto často také interakci.

V původním textu SERR (2001) se mediace dotýkala pouze lingvistiky,¹² nyní se však (se vznikem nových deskriptorů zaměřených na kompetenci vztahující se k různým kulturám¹³) pojetí mediace dále rozšířilo na *„komunikaci a učení, a také na sociální a kulturní mediaci“* (CEFR Companion Vol., s. 34) viz „zprostředkování konceptů“, což úzce souvisí i s interkulturní kompetencí jako takovou. Pro ilustraci zde uvádíme deskriptor „Napomáhání vzniku plurykulturního prostoru“:

FACILITATING PLURICULTURAL SPACE	
B2	Can exploit knowledge of socio-cultural conventions in order to establish a consensus on how to proceed in a particular situation unfamiliar to everyone involved.
	Can, in intercultural encounters, demonstrate appreciation of perspectives other than his/her own normal worldview, and express him/herself in a way appropriate to the context.
	Can clarify misunderstandings and misinterpretations during intercultural encounters, suggesting how things were actually meant in order to clear the air and move the discussion forward.
	Can encourage a shared communication culture by expressing understanding and appreciation of different ideas, feelings and viewpoints, and inviting participants to contribute and react to each other's ideas.
	Can work collaboratively with people who have different cultural orientations, discussing similarities and differences in views and perspectives.
	Can, when collaborating with people from other cultures, adapt the way he/she works in order to create shared procedures.

Tab.3 Napomáhání vzniku plurykulturního prostoru (CEFR Companion Vol., s. 121)

¹² O mediaci se v SERR (2011) hovořilo následovně: *„Jak z hlediska recepce tak z hlediska produkce umožňuje písemné a/nebo ústní zprostředkování komunikaci mezi osobami, které nejsou z nějakého důvodu spolu schopny komunikovat přímo. Překlad nebo tlumočení, parafráze, shrnutí nebo záznam zprostředkovávají dalšímu účastníku komunikace přeformulování původního textu, ke kterému tento další účastník nemá přímý přístup“* (SERR, s. 14).

¹³ Pluricultural competence

1.4 Interkulturní přístup k reáliím

V praktické části této práce se budeme věnovat kromě návrhu metodického materiálu pro práci s filmem také analýze dostupných materiálů pro výuku češtiny jako cizího jazyka, které pracují s filmem. Cílem této analýzy bude zjistit, v jaké míře jsou zastoupeny didaktické přístupy k reáliím tak, jak je pojmají němečtí odborníci G. Weimann a W. Hosch, jejichž koncept se stal v 90. letech stěžejním v germanofonní oblasti. Dle nich se k reáliím v didaktice přistupuje ze třech hledisek (kognitivní, komunikační a interkulturní). V následujících podkapitolách (1.4.1, 1.4.2, 1.4.3) proto jednotlivé přístupy představíme. Pro přehlednost uvádíme na konci podkapitoly 1.4.3 tabulku s těmito přístupy.

1.4.1 Kognitivní přístup k reáliím¹⁴

Kognitivní přístup, nebo také faktické či kognitivní reálie, je založen především na osvojení si deklarativních znalostí, přičemž tematická náplň učiva je zpracována z obsahově příbuzných oborů, jako je politologie, sociologie, historie, geografie a literatura. Informace bývají často prezentovány pomocí věcných textů, jejichž součástí jsou ilustrativní tabulky a statistiky. Bývá kritizován pro svou encyklopedičnost a negativně hodnoceno je i vytrhávání informací z kontextu cílové kultury, stejně jako z kontextu ostatních kultur. To může ve výsledku přinést ze strany studentů chybné porozumění. Kognitivní přístup by v hodinách neměl převládat (Kejvalová, s. 13). Tento přístup odpovídá konceptu *Big-C Culture*, který je používán zejména v anglofonních zemích.

1.4.2 Komunikační přístup k reáliím¹⁵

Přístup podporovaný od 70. let 20. století, související s nástupem komunikačního přístupu¹⁶ ve výuce cizích jazyků jako takovým, v anglofonní literatuře nazývaný jako *Small-C Culture*. Reálie jsou prezentovány během výuky samotného jazyka, a to jako prostředek i cíl. Na rozdíl od kognitivního přístupu se využívají i na začátečnické úrovni. Cílem není naučit studenty fakta a jejich bezchybnou znalost. Podstatné jsou vlastní zkušenosti, znalosti a osobní postoje. Důraz je kladen na praktičnost, formování komunikační kompetence a nácvik dialogů, aby byl uživatel cílového jazyka schopen reagovat adekvátně v běžných situacích.

¹⁴ Informace v podkapitole převzaty od Kejvalové (Kejvalová, s. 13)

¹⁵ Informace v podkapitole převzaty od Kejvalové (Kejvalová, s. 14)

¹⁶ Blíže si komunikační přístup představíme v samostatné kapitole 3

K vytvoření náplně výuky se využívají poznatky z psychologie a sociologie. Důležitým cílem je také rozvíjení tolerance vůči jiným kulturám (Kejvalová, s. 14).

1.4.3 Interkulturní přístup k reáliím

Jedná se o prohloubení komunikačního přístupu a je zde zahrnut také přístup kognitivní. Kromě rozvíjení komunikační kompetence se důraz klade na porozumění různým kulturám a akceptace jejich odlišností, rozvíjení schopnosti empatie a strategie, jak vycházet s příslušníky jiných národů. Tento přístup je zahrnut i v SERR, poněvadž rolí učitele je rozvoj znalostí, dovedností, postojů a hodnot, právě tak jako rozvoj znalostí konkrétní kultury nebo země (Byram 2002, s. 13).

Student se díky interkulturnímu přístupu učí vnímat vztahy mezi vlastní a cizí kulturou, a díky tomu se učí druhé kultury respektovat a tolerovat. Díky poznávání cizích kultur a následným srovnáváním se zvyky vlastní země je možné odbourávat xenofobii, předsudky, stereotypy a různá klišé. Příznivým důsledkem vědomého ale i nevědomého srovnávání kultur může být také pozitivnější vnímání vlastní kultury a upevňování své vlastní identity (Kejvalová, s. 15).

Kejvalová uvádí, že během výuky by se měly prodiskutovat například následující otázky (Kejvalová, s. 15):

Co mají naše země společného?

Co naše země odlišuje?

Jaké vztahy mají naše země?

V čem se shoduje/odlišuje životní styl lidí žijících v naší a cizí zemi?

Jana Zerzová ve své práci *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ* podotýká, že „zaměření pouze na země cílového jazyka je pro efektivní rozvíjení interkulturní komunikační kompetence (dále jen IKK) považováno za nedostačující“ (Zerzová, s. 32). Dle ní je tedy nutné se soustředit nejen na kulturu cílového jazyka, ale je také potřeba vést žáky k diskuzi a srovnávání odlišností z různých perspektiv viz *savoir s'engager* v Byramově modelu IKK (kap. 1.3).

Weimann a Hosch (1991), cit. dle Pauldrach (1992, s. 6)	1) <i>kognitivní přístup</i> (Kognitiver Ansatz)	Didaktický koncept	Kognitivní přístup	Komunikační přístup	Interkulturní přístup
	2) <i>komunikační přístup</i> (Kommunikativer Ansatz)	začlenění reálií do výuky	vlastní předmět, samostatná vyučovací hodina	v hodinách cizího jazyka	v hodinách cizího jazyka
	3) <i>interkulturní přístup</i> (Interkultureller Ansatz)	nadřazený cíl	znalosti: systematické znalosti o dané kultuře a společnosti	komunikační kompetence: schopnost dorozumět se bez nedorozumění	komunikační a kulturní kompetence: lepší porozumění sobě samému a druhým
		obsahy	sociologie	jak lidé bydlí jak lidé odpočívají jak lidé navazují kontakt	zastoupení cílové kultury ve výuce všemi způsoby: jejich význam v rámci cílové kultury a pro ty, kdo se cizímu jazyku učí
			politika	jak se lidé účastní chodu státu	
			ekonomika	jak se lidé zaopatřují	
			kultura	jak lidé pracují/ obstarávají živobytí	
			historie	jak se lidé vzdělávají (kulturní tradice)	
			↓ OBRÁZEK O DANÉ ZEMI	↓ KULTURA VŠEDNÍHO DNE / KONVERZAČNÍ TÉMATA	↓ POROZUMĚNÍ „JINÉMU“/ POROZUMĚNÍ KULTUŘE

Schéma P2/I. Kognitivní, komunikační a interkulturní přístup ve výuce reálií (podle Weimann & Hosch, 1991, překlad autorky)

Tab.4 Kognitivní, komunikační a interkulturní přístup ve výuce reálií (Weimann & Hosch, 1991)¹⁷

1.5 Riziko sociokulturní stereotypizace jako součást výuky interkulturní kompetence

V praktické části této práce se budeme zabývat stereotypy ve dvojím kontextu. Coby součást analýzy dostupných materiálů pracujících s filmem budeme posuzovat cvičení z hlediska toho, zda se v nich nevyskytuje explicitně či implicitně sociokulturní stereotypizace a předsudky. Druhým způsobem, jak budeme se stereotypy pracovat, bude explicitní zahrnutí tematiky národních a regionálních stereotypů do námi navrženého výukového materiálu. Z toho důvodu bude v této podkapitole vysvětleno, co pojmy národní a regionální stereotypy znamenají, a také zde uvedeme způsoby, jak by měl učitel jednat, aby studentu pomohl stereotypy ve výukových materiálech identifikovat a vypořádat se s nimi.

¹⁷ Zdroj: Zerzová, s.173

1.5.1 Stereotypy

Stereotypy jsou to, co si jedinec myslí o třídách individuí, skupinách nebo objektech, přičemž se jedná o šablonovitý způsob vnímání a posuzování toho, k čemu se tyto stereotypy vztahují (Čeněk a kol., 199). Stereotypy obecně „vznikají na základě „zprostředkované zkušenosti (...) Toto poznání se však kognitivně odlišuje od vědomostí o událostech, kterých se člověk přímo účastnil“ (Holý, s. 85-86). Stereotypy tedy nejsou vrozené, ale naučené. Někdy mohou být přínosné, protože slouží pro zjednodušení interakce mezi lidmi. „Lidé používají stereotypy k odvozování vlastností druhých lidí, na základě kterých lze předvídat vývoj vzájemných interakcí (...)“ (Graf, s. 25). Dále šetří kognitivní kapacitu, neboť lidé mají tendenci vyhledávat informace, které odpovídají obsahu stereotypů a ignorovat ty, které jsou se stereotypy v rozporu, což je považováno za funkční, protože se tím šetří kognitivní kapacita. Zároveň to ale přispívá k udržování stereotypů (Graf, s. 24-25), díky nimž může vzniknout např. diskriminace.

Stereotypy mj. ukazují podobu vztahů mezi skupinami. Na sociální stereotypy lze nahlížet buď z hlediska autostereotypů nebo heterostereotypů. Autostereotypy jsou představy, které sdílíme sami o sobě, heterostereotypy jsou pak představy o jiných.

Předsudky neboli před-úsudky se od stereotypů odlišují tím, že pokud máme předsudky, tak o ostatních smýšlíme pouze negativně – předpojatě a s „*emočně nabitým a kriticky nezhodnoceným úsudkem*“ (Čeněk a kol., s. 198). Předsudek už není jen něco, co se říká, ale něco, co už dále nezpochybňujeme, stává se podvědomým a „*nezpochybnitelnou součástí naší (ve smyslu lidské) mentální výbavy*“ (Varianty, s. 100).

V následující podkapitole představíme národní a regionální stereotypy, které jsou typem sociálních stereotypů a s kterými budeme pracovat v námi navrženém výukovém materiálu, který je součástí praktické části této práce.

1.5.2 Národní a regionální stereotypy

Národní stereotypy jsou specifické stereotypy zaměřené na národ, které zahrnují víru o sociálních, fyzických a mentálních charakteristikách národů a vztahují se také k ekonomickým, geografickým a historickým faktům (Cholastová, s.10). Cholastová uvádí, že existuje užší i širší definice národního stereotypu – „Irové jsou zrzaví“ (užší) versus „Angličané jsou v porovnání s ostatními národy průměrně vznětliví“ (Tamtéž). Národní stereotypy bývají obvykle stabilní a politické změny na ně nemají vliv (Tamtéž).

V rámci národních stereotypů se autostereotypy týkají charakteristik lidí ve vlastním národě, („my“ jsme výjimeční v..., „co Čech, to muzikant“ apod.). Naopak heterostereotypy jsou sdílené představy o vlastnostech lidí jiných národů („oni“ jsou...). Tito lidé nejsou vnímáni jako jednotlivci, ale prostřednictvím stereotypizujícího nahlížení. Např. o Skotech se říká, že jsou šetrní (...) (Čeněk a kol., s. 200-201).

„Rozdíly v chování k „nám“ a k „nim“ vyplývají:

1. z pocitů nadřazenosti (někdy rovněž méněcennosti vůči lidem považovaným za podstatně odlišné;
2. ze strachu a nedůvěry k těmto lidem;
3. z obtíží, které provázejí komunikaci s těmito lidmi jakožto důsledek rozdílu v jazyce a normách společenského chování;
4. z nedostatečné obeznámenosti s předsudky, motivacemi, společenskými vztahy a zvyky těchto lidí“ (Čeněk a kol., s. 201-202).

Regionální stereotypy se od národních neliší pouze na stupni polohy, protože „vnímání celého národa jako jednotlivé skupiny se může výrazně lišit od percepce jednotlivých regionů dané země“ (Cholastová, s.13).

Ve výukovém materiálu, který je součástí praktické části, se v rámci inputu bude pracovat s regionálními stereotypy typického Čecha, Moravana, Slezana a obyvatele ČR založených na nedávném výzkumu. V něm se ukázalo, že typický Čech (ve významu obyvatel Čech) je nepřívětivý, a typickému obyvateli ČR je „*přisuzována nízká míra přívětivosti a vysoká míra neuroticismu*“ (Graf, 2015).

1.5.3 Redukce stereotypů

Byram podotýká, že stereotypy a předsudky se zakládají na pocitech spíše než na rozumu, a proto by učitelé měli studenty vést k prozkoumávání nejenom svého myšlení, ale také cítění. K tomu je zapotřebí zajistit, aby názory byly produktivní, ale ne destruktivní. „*Zejména je důležité zkoumat myšlenky a ne lidi, kterým patří*“ (Byram 2002, s. 27). Byram jako vhodný nástroj doporučuje kritickou diskurzivní analýzu, která „*se zabývá způsobem, jímž text a mluva mohou reprodukovat, anebo odolávat rasismu, zneužití sociální moci, dominanci a nerovnosti,*“ (Tamtéž) tedy pohlíží na text a mluvu v sociálním i politickém kontextu.

Jako příklad uvádí studenty španělštiny, kteří se zabývali novinovými články na téma imigrace a kteří si měli všimnout diskurzivních znaků jako jsou např. (Byram, 2002, s. 27-28):

- uváděné zdroje, perspektivy a způsoby argumentování
- slovník, konotace, druhy jmen
- obsažené implikace a předpoklady
- statistické odhady
- aktivní a pasivní větné konstrukce
- rétorické výrazy (metafory a přirovnání)
- „naše“ versus „jejich“

Pro odstraňování kulturních stereotypů z každodenního života je doporučováno (Uhlíková, s. 54):

1. zaměřovat se na každou osobu jako na jednotlivce;
2. být si vědom stereotypů a způsobů, jakými zasahují do našich schopností chápat jiné lidi a vzájemně na sebe působit;
3. pamatovat si, že více rozdílů je možné nalézt v rámci jedné skupiny lidí než mezi skupinami navzájem;
4. naučit se dívat na věci z pohledu druhých;
5. přijmout váhavější postoj k přesnosti našich úsudků o druhých;
6. chtít se naučit více o kultuře, původu a prostředí odlišných skupin;
7. využívat příležitostí k neutralizování stereotypů, když je slyšíme.“

2 Obsah sociokulturní kompetence pro češtinu na úrovni B2

V praktické části této práce bude představen návrh vyučovací lekce zaměřené na práci s filmem s cílem budovat sociokulturní znalosti¹⁸ u studentů češtiny jako cizího jazyka s jazykovou úrovní B2. Kritériem bude dodržení požadavků SERR a komunikačního vyučování. Z toho důvodu bude tato kapitola sloužit k představení toho, co konkrétně sociokulturní kompetence pro češtinu na úrovni B2 zahrnuje, abychom se na ni mohli v praktické části práce dále odkazovat.

Informace pro tuto kapitolu budeme čerpat z kap. 11 v *Popisu úrovně B2*, která je rozdělena do tří sekcí věnujících se okruhům sociokulturní kompetence (univerzální zkušenosti, společenské konvence a rituály, sociolingvistické kompetence). Pro přehlednost budeme následující podkapitoly členit stejným způsobem, jakým jsou členěny jednotlivé okruhy sociokulturní kompetence v *Popisu úrovně B2*.

2.1 Univerzální zkušenosti¹⁹

Student zná hlavní rozdíly mezi svou vlastní a českou kulturou a je připraven respektovat tyto skutečnosti v níže uvedených oblastech (B2, s. 183):

1. každodenní situace – studenti jsou obeznámeni s těmito skutečnostmi:

- doba jídla, obsah jídla a nápojů a odlišnosti od jídel v zemi studenta;
- státní svátky a další významné svátky v ČR;
- běžná pracovní doba;
- jak se lidé baví ve volném čase.

2. životní podmínky – studenti jsou obeznámeni:

- s životní úrovní a způsobem bydlení v jednotlivých částech země;
- s etnickým složením obyvatelstva;
- s hlavními odlišnostmi v životním stylu, kterými se liší Čechy, Morava a Slezsko.

3. mezilidské vztahy – studenti jsou obeznámeni:

- s třídním složením společnosti a vztahy mezi nimi;

¹⁸ Hasil nazývá reálie sociokulturními znalostmi (viz kap 1.2)

¹⁹ Následující okruhy sociokulturní kompetence čerpáme z *Popisu úrovně B2*, s. 183

- se vztahy v rodině a se vztahy mezi jednotlivými generacemi;
- s mírou formálnosti, resp. neformálnosti na pracovišti a při úředním styku;
- se vztahy mezi jednotlivými etniky české společnosti;
- s hlavními politickými stranami.

4. hlavní hodnoty a postoje – studenti jsou obeznámeni s hodnotami, které se vztahují, a postoji, které se zaujímají zejména vůči:

- společenským třídám;
- bohatství a sociálnímu zabezpečení;
- tradicím;
- národní identitě a vztahu k cizincům;
- politice;
- náboženství.

V návrhu vyučovací lekce, který představíme v praktické části této práce se budou z univerzálních zkušeností objevovat každodenní situace, životní podmínky, mezilidské vztahy a hodnoty a postoje.

2.1 Společenské konvence a rituály²⁰

2.2.1. Mimojazykové konvence a rituály

1. mluva těla

Student si je vědom toho, že každá země má různé způsoby, jak kontaktovat druhé lidi (např. podání ruky, dotyk, objetí, líbání, gestikulace, fyzická blízkost a déle trvající pohled „z očí do očí“) a ví, co je vhodné při konverzaci dělat a co ne.

2. rituály při návštěvě

Student ví nebo se umí zeptat, zda se od něho očekává, že přijde na návštěvu přesně, že přinese dárek, a jestliže ano, jaký. Není překvapen, když ho hostitel při uvítání vyzve, aby se přezul do domácí obuvi. Ví, jaký druh šatů si na návštěvu oblékne a zda může očekávat

²⁰ Následující okruhy sociokulturní kompetence čerpáme z *Popisu úrovně B2*.

občerstvení nebo jídlo, když je zván na určitou dobu. Dále ví, zda se od něho očekává, že se vyjádří k jídlu, k zařízení bytu apod.

3. rituály při jídle a pití

Student si je vědom, že rituály při jídle a pití se mohou lišit od těch, které jsou obvyklé v jeho zemi, a dovede pohotově zaznamenat, a je-li to vhodné i napodobit, co dělají ostatní. Dále ví, že je zcela běžné držet po celou dobu při jídle v levé ruce vidličku a v pravé nůž apod.

2.2.2 Jazykové konvence a rituály

V *Popisu* se píše, že: „*Studenti jsou si vědomi sociokulturních konvencí, které řídí užití jazykových funkcí (...) a jsou připraveni je vhodně užívat*“ (B2, s. 184). Jazykovými funkcemi se zde myslí sdělování a hledání faktických informací, vyjadřování postojů, ovlivňování průběhu věcí a děje, společenský styk, strukturace projevu, korekce při komunikaci.

Student by měl být schopen identifikovat rozdíly mezi jazykem spisovným a nespisovným – češtinou obecnou, nadnářečními útvary užívanými na Moravě a ve Slezsku a dialekty. Dále by měl být schopen „*rozpoznat situace, v nichž je společensky vhodné užívat té které varianty českého národního jazyka*“ (B2, s. 185). Také by měl umět rozlišit situace, v nichž je nutné užívat formu vykání, a situace, v nichž je nutné či možné užívat formu tykání. A umí používat v závislosti na situaci různé formy oslovení, pozdravů při setkání a při loučení, a umí náležitě používat různé tituly.

Hasil poznamenává, že „*na nižších úrovních (především A1) byly akcentovány především tzv. reálie vnější a lingvoreálie extralingvální, na úrovni B2 jsou to především lingvoreálie intralingvální*“ (Hasil 2006, s. 189). Jedná se o (B2, s. 186-187):

- *archaismy a historismy* – fěrtoch, velké prádlo, domovnice, pionýr, jiskra...
- *časová historická určení* – Bílá Hora, po Stalingradu, za Němců, za první republiky...
- *lokální určení* – sejít se u koně, Kulaťák, Zelňák...
- *tradice, tradiční zvyky, obyčeje, lidové tance, písně apod.* – dušičky, svatý týden...
- *názvy jídel, nápojů a pochoutek* – jitrnice, šklubanky, vánočka, ruské vejce...
- *politicky motivované jazykové jednotky* – modrý pták, Strakovka, Sarajevo, Bamberk...
- *literárně či kulturně motivované jednotky* – Hujer, pivo ze sedmého schodu...
- *zkratky a zkratková slova* – STK, SPZ, PSČ, OP, RČ, OÚ, UK, ČVUT, AV ČR, 2 + 1...
- *frazeologické a idiomatické jednotky* – dopadnout jak sedláci u Chlumce, mít kliku

V návrhu vyučovací lekce, který představíme v praktické části této práce se budou z jazykových konvencí objevovat např. výrazy *mít kliku*, *dostat psotník*.

2.2.2.1 Zdvořilostní konvence

Student si je vědom zdvořilostních konvencí, a díky tomu dokáže vhodně jednat. Umí pracovat s modalitou, která mu umožní různé roviny zdvořilosti. Student dokáže projevit: zájem o partnera, pochopení pro jeho potřeby, přání, názory, pro jeho víru i mínění atd., ale i různé formy blahopřání k různým příležitostem, chvály a obdivu k jeho vlastnostem apod., patří sem i projevy soucitu k jeho potížím a problémům. Student je schopen zdvořile odmítnout úplatek, vyhnout se zbytečné úzkosti, zármutku nebo rozmrzelosti nad tím, co jeho partner v dialogu řekl. Je schopen skrýt rozpaky a momentální rozmrzelost vyvolanou osobními problémy různého druhu. Pozitivní zdvořilostní konvence kontrastují s konvencemi negativními, které představují především opaky konvencí pozitivních. „*Je si vědom toho, že zdvořilostí v širokém slova smyslu se rozumí aktualizované užití zvláště gramatických a lexikálních prostředků (negace, slovesného způsobu a vidu, determinace, deminutiv..., modálních sloves, částic, hodnotících adjektiv...), které signalizuje respekt mluvčího vůči adresátovi*“ (B2, s. 188).

Student dokáže používat minimalizační strategie, kdy se minimalizuje např. kritika adresáta či nároky na něj (*Já bych tu situaci viděl malinko jinak. Počkejte chvílinku!* apod.) a maximalizační strategie, při kterých se maximalizují např. ocenění adresáta (*To byl naprosto mimořádný výkon!*) a nároky na mluvčího či jeho vlastní aktivitu (*Mohl bych ti zítra zavolat?* místo *Mohl bys mi zítra zavolat?*). Obě strategie lze i kombinovat (*Můžete čtvrt hodinku počkat? Místo Počkejte patnáct minut!*) Také dokáže využívat pozitivní strategie, čímž se rozumí snaha mluvčího o adresátův souhlas. (*Nemohl byste se zastavit?* místo *Stůjte!*)

Dále jsou zmíněny hlavní zdvořilostní zásady, které by měl student na úrovni B2 aktivně ovládat a jejich příklady. Mezi ně patří nebýt dogmatictí, být opatrní při komunikaci, aby se neřeklo něco, co by se partnera dotklo nebo ho nějak rozladilo a nenutit partnera k tomu, aby něco udělal (B2, s. 189-193).

V návrhu vyučovací lekce, který představíme v praktické části této práce se budou ze zdvořilostních konvencí objevovat např. pozdravy a pozitivní strategie ve formě negace.

2.3 Sociolingvistické kompetence²¹

V SERR je uvedena následující definice mluvčího na úrovni B2 z hlediska sociolingvistiky: „Dokáže se vyjadřovat sebevědomě, srozumitelně a zdvořile v rámci formálních a neformálních funkčních stylů, které odpovídají dané situaci a osobám, kterých se to týká. S určitým znatelným úsilím se dokáže účastnit diskuse ve skupině a přispívat k ní, i když se jedná o rychlou a hovorovou řeč. Dokáže komunikovat s rodilými mluvčími, aniž by je podvědomě bavit(a), iritoval(a), nebo aniž by je přinutil(a), aby se k němu/ní chovali jinak, než by se chovali k rodilému mluvčímu. Dokáže se vyjadřovat vhodně s ohledem na danou situaci a vyhnout se závažným chybám ve formulacích“ (SERR, s. 124).

V kontextu výuky češtiny pro cizince je na této úrovni důraz kladen na soustavnější uvědomování si existence „některých důležitých alternativních prostředků vyjadřování“ (B2, s. 193). Tyto prostředky by měl student umět identifikovat a v míře svých schopností s nimi zacházet. Měl by zejména být schopen rozlišit mezi standardní češtinou (SČ) a češtinou obecnou (OČ), a vědět, že SČ má funkci reprezentativní, resp. prestižní, zatímco OČ je nespisovný útvar, který se ovšem v hojné míře užívá na většině území ČR v běžném každodenním hovoru. Na této úrovni však zatím není třeba zabývat se dialekty a slangy. Rozdíly mezi SČ a OČ jsou přítomny na rovině fonologické, morfologické, syntaktické a lexikální. Existuje však i široká oblast, ve které se vzájemně prostupují (B2, s. 194).

V návrhu vyučovací lekce, který představíme v praktické části této práce se bude ze sociolingvistické kompetence objevovat srovnávání obecné češtiny s češtinou spisovnou, a z toho důvodu si v následujících podkapitolách uvedeme hlavní rozdíly mezi těmito dvěma útvary.

2.3.1 Rozdíly fonologické

Rozdíly fonologické se týkají výskytu fonémů v jednotlivých pozicích a kombinacích. Z výčtu, který je uveden v *Popisu úrovně* si vyjmenujme např. (B2, s. 194-195):

- kde má SČ **-é**, tam je v OČ **-í**, a to v koncovkách adjektiv a (adjektivních) zájmen: *nové auto x nový auto, nového auta x nového auta*; a v kmenech slov: *nést x nýst*;

²¹ Následující okruhy sociokulturní kompetence čerpáme z *Popisu úrovně B2*

- kde má SČ psané -ý (někdy -í), tam je v OČ -ej v koncovkách akjektiv a adjektivních zájmen: *velký dům x velkej dům; velkejch aut* a v kmenech slov: *prý x prej;*
- některé skupiny samohlásek se v OČ často zjednodušují: *když x dyž, kdyby x dyby;*

2.3.2 Rozdíly morfologické

Rozdíly morfologické se věnují (B2, s. 195-197):

- deklinaci, např. *pány x pánama, divácích x divákách, námi x náma, mých x mejch, třemi x třema, čtyři x štyri...*;
- konjugaci, která je oproti SČ v OČ zjednodušená:
 - OČ nepoužívá přechodníky;
 - OČ se vyhýbá složenému pasivu;
 - v OČ je omezeno používání minulého kondicionálu;
 - OČ zřídka používá imperativ pro 1. os. pl.

Dále jsou zde uvedeny rozdíly týkající se přítomného, minulého, kondicionálu, infinitivu a pasiva.

2.3.3 Rozdíly syntaktické

Nejdříve je v této části uvedeno, že rozdíly mezi SČ a OČ na podvětné rovině je možno najít již v oddílech o fonologii a morfologii; spolu s rozdíly týkající se větného jádra, kde je shoda mezi subjektovou nominální skupinou a verbonominálním predikátem typu *nová auta jsou drahá x nový auta jsou drahý* atd; a že syntaktické konstrukce mající podobu ustálených formulí s nespisovnou variantou jsou uvedeny v kapitole Jazykové funkce (B2, s. 198).

Dále je řečeno, že variantnost je často „v syntaktické stavbě motivována spíše stylisticky a netýká se přímo vztahu SČ a OČ, tj. nejde o funkční rozdíly mezi komunikačními verzemi českého jazyka (mezi verzí s reprezentativní/prestižní funkcí a verzí běžně mluvenou), ale pouze o výběr prostředků podle povahy projevu, tj. o stylistický rozdíl mezi formálním a neformálním vyjádřením“ (B2, s. 198). Ze stylistického hlediska je řada variací na pomezí knižního a běžného vyjádření a je zde nastíněn tento rozdíl uvedením několika příkladů (*ten chlapec, s kterým chodím do školy x ten kluk, co s ním chodím do školy* apod.) (B2, s. 198).

2.3.4 Rozdíly ve slovníku

V této podkapitole je v *Popisu* uvedena asi třístránková ukázka některých variant slov, které jsou motivovány spíše stylisticky, a většinou se tedy nejedná o rozdíl mezi spisovností a nespisovností. Jde pouze o výběr z citované knihy P. Sgalla aj. Hronka: *Čeština bez příkras*. Jako příklad si zde uvedeme prvních patnáct slov (B2, s. 199).

<i>slovo</i>	<i>ekvivalent</i>	<i>druh varianty</i>	
ahoj	nazdar	SČ	hovor
akorát	zrovna, přesně, jen	OČ	
almara	skříň	OČ	zastaralé
bágl	batoh	OČ	
barák	dům	SČ	hovor
baterka	kapesní svítilna	SČ	hovor
biflovat	učit se nazpaměť	slang	
blázinec	psychiatrický ústav	SČ	běž
blázinec	zmatek, spěch	SČ	běž, expr
blbec	pitomec	SČ	běž, expr pejor
bordel	nepořádek	OČ	expr pejor
bourák	přepychové auto	OČ	expr
brácha	bratr	OČ	expr
brečet	plakat	SČ	hovor
buzerovat	trápit nemístnými požadavky	OČ	expr pejor

Tab.5 Rozdíly ve slovníku (B2, s. 199)

2.3.5 Výběr alternativ

Na závěr podkapitoly věnované sociolingvistické kompetenci jsou v *Popisu* uvedeny hlavní rozdíly mezi užitím spisovné (SČ) a obecné češtiny (OČ); přičemž SČ „je verze prestižní, příznačná pro oblast formálního vyjadřování, vyžaduje se pro oblast „vyšší kultury (v tradičním smyslu...“ (B2, s. 201), a OČ je „verze nespisovná, neprestižní, na většině národního území používaná v běžném, každodenním, tj. zcela neformálním ústním vyjadřování“ (B2, s. 202). Dále je zde uvedeno, že zastoupení OČ a SČ není stálé, protože „kolísá i v témž projevu téhož mluvčího“ (B2, s. 202). Zmíněno je i chápání SČ a OČ v období komunismu, ve kterém OČ sloužila jako „vzdor proti omezené škrobenosti režimu“ (B2, s. 202). Dále je zde připomenuto, že pro cizince by mohlo být obtížné se v dané problematice orientovat, a proto by měl být hlavně schopný „vnímat signály“, které ho mohou navést (B2, s. 202).

3 Komunikační přístup

V předchozích dvou kapitolách jsme představili problematiku kompetencí, zejména pak sociokulturní a interkulturní kompetence. V následující kapitole se budeme věnovat komunikačnímu přístupu (vyučování), kterého se začalo používat v souvislosti s dosažením komunikační kompetence a který postupně vystřídal gramaticko-překládovou metodu. Komunikační přístup je také jednou z hlavních složek *Společného evropského referenčního rámce*, tudíž na něm bude založen návrh vyučovací lekce, který představíme v praktické části (viz kap. 6).

V jádru komunikačního přístupu stojí komunikace samotná, pro kterou je stěžejní zejména praktičnost a autentičnost. V popisu úrovně B2 pro češtinu můžeme číst, že *„komunikativní přístup nepovažuje znalost jazyka, jakkoli je žádoucí, za cíl sám o sobě. Cílem je umět jazyk užívat, dělat jím to, co jím dělat chceme nebo potřebujeme“* (B2, s. 12). Správně pojaté komunikační vyučování však gramatiku neodmítá. *„Naopak, rozpoznává její klíčovou zprostředkující úlohu v používání a osvojování jazyka“* (Valková, s. 50).

Zde je pět hlavních principů charakterizujících komunikační vyučování dle Richardse:

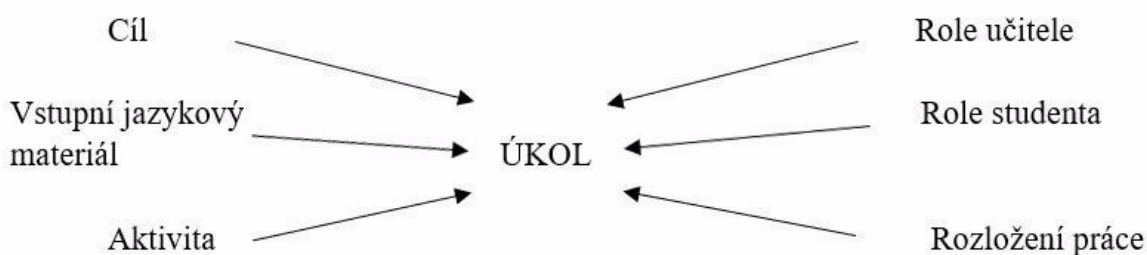
- „1. studenti užívají jazyk pro komunikování*
- 2. cílem učebních aktivit by měla být autentická a smysluplná komunikace*
- 3. důležitým cílem jazykového učení jsou plynulost i přesnost*
- 4. komunikace zahrnuje integraci různých jazykových dovedností*
- 5. učení je proces kreativního tvoření zahrnující pokusy i omyly“* (Richards 2010, s. 99)

Pro studenta je v komunikačním přístupu důležitá kontextualizace, která mu ve velké míře usnadňuje proces učení tím, že se váže k životní realitě, navozuje na osobní zkušenosti nebo postoje a zároveň se vztahuje k realitě v učebním materiálu (např. vizuální elementy, příběh postav v textu) (Valková, s. 29). Dále je častá párová nebo skupinová práce, která posiluje komunikační spontaneitu, autonomii a zodpovědnost studentů (Valková, s. 45). Mimo jiné je komunikační vyučování založené na úkolovém učení, které si představíme v následující podkapitole.

3.1 Úkol a úkolové učení (*task-based learning*)

Úkolové učení patří „mezi tři hlavní principy charakterisující komunikační přístup“ (Valková, s. 45). První z nich je „komunikační princip“, tedy používání skutečné komunikace, dále „úkolový princip“ založený na poznání, „že učení napomáhají aktivity, v nichž je jazyk používán k provádění úkolů s mimojazykovou relevancí“ (Tamtéž). Třetím je pak „princip smysluplnosti“.

Nunan vyděluje tři hlavní složky úkolu; **cíl** (goal)²² - např. výměna osobních informací, **vstupní materiál** (input) - např. nahrávka a **aktivita** (activity) - např. poslech a vytváření otázek a odpovědí. Tyto složky na druhou stranu implikují **roli učitele** (teacher role) jako monitora a facilitátora, **roli studenta** (learner role) jako např. konverzačního partnera a **styl práce** (settings), např. v páru. (Nunan, s. 11).



Obr.1 Rámec pro analýzu komunikačního úkolu (Nunan, s. 11)²³

V následujících dvou podkapitolách si představíme roli učitele v komunikačním přístupu a druhy aktivit, které využijeme při návrhu vyučovací lekce v praktické části této práce (kap.6).

3.1.1 Role učitele v komunikačním přístupu

Učitel v komunikačním přístupu funguje jako průvodce studenta, který ho provádí po pečlivě připravených aktivitách, které student plní s „různým stupněm samostatnosti práce, přičemž povaha a míra aktivního působení učitele se různí v závislosti na typu činnosti jeho cíle“ (Valková, s. 39-40). Velmi důležité je, aby se podíl učitelova verbálního projevu oproti studentovu minimalizoval, což se „stává předmětem sebekontroly učitele“ (Valková, s. 40) a

²²V některých případech mohou složitější úkoly, které zahrnují různé aktivity, směřovat studenta k více než jednomu cíli. Těmito cíli mohou být cíle komunikační, sociokulturní, učení se učení a jazykové a kulturní vědomí (Nunan, s. 49)

²³ Vlastní překlad autorky

„patří mezi klíčové znaky úspěšného didaktického vedení“ (Tamtéž). Úloha učitele dle Valkové „spočívá ve zkoumání potřeb, plánování, organizaci, didaktickém vedení a facilitaci učení“ (Valková, s. 39). Učitel tedy musí vybrat vhodné úkoly, které jsou přiměřené pro danou úroveň a vážou se ke konkrétnímu cíli. Dále dávat vhodné instrukce, pomoc, feedback, vysvětlení atd., a řídit a strukturovat lekci, aby všichni studenti byli zaměstnáni a vytěžit z aktivity, co nejvíce.

3.1.2 Druhy aktivit

Zde si uvedeme některé aktivity, které Valková (2014) považuje za obvyklé komponenty komunikačního přístupu, a jejichž znalost nám v praktické části poslouží k vytvoření vhodných aktivit pro náš výukový materiál.

3.1.2.1 Interakční aktivity

V komunikačním vyučování je důraz kladen na co největší aktivitu studenta, která se zvyšuje, pokud je student zapojen nejen do samostatných, ale i párových a skupinových úkolů, v nichž je nutné využívat „komunikačních strategií jako vyjednávání, zjišťování informací, argumentace, přesvědčování atd.“ (Valková, s. 39).

Valková uvádí tři druhy aktivit²⁴, jež k dosažení cíle vyžadují spolupráci dvou nebo více účastníků (Valková, s. 40-41):

1. Doplnění chybějících informací (information-gap activity)

- jeden student má informace a druhý má za úkol je od něj získat;

2. Doplnění informací vyvozováním (reasoning-gap activity)

- studenti jsou vedeni k inferenci, praktického vyvozování, dedukci, usouvztažňování a chápání zákonitostí, např. odvozování rozvrh učitele na základě rozvrhů tříd;

3. Doplnění informací na základě názoru (opinion-gap activity)

- nutné zjišťování a vyjadřování osobních preferencí, pocitů nebo postojů v reakci na danou situaci, často za použití vstupních faktů, přičemž odpovědi se individuálně liší a zpravidla je nelze hodnotit co do obsahové správnosti, např. dokončování příběhu či diskuze o určitém společenském problému.

²⁴ Valková se zde odkazuje na Nunana (1989)

3.1.2.2 Zahřívací aktivita (warm-up)

Slouží jako vstup do lekce, se kterou by měla být obsahově propojená, tedy spojená s hlavním tématem lekce, ale může být i opakováním lekce předchozí. Zahřívací aktivita poskytuje studentům prostor vybavit si prekoncepty (dosavadní poznatky a zkušenosti) k danému tématu. Měla by studenta také nějakým způsobem zaujmout. Např. když je tématem lekce jídlo, jako warm-up může posloužit popisování obrázku s jídlem anebo otázka: Co jste dnes měli k obědu? (Valková, s. 41). V případě práce s filmem, ve které je zahrnut interkulturní přístup k realitám může posloužit jako vhodný warm-up dotaz učitele typu „Jaké jsou ve vaší zemi rituály spojené s návštěvou?“.

3.1.2.3 Přípravná aktivita (pre-task)

V lekci předchází hlavnímu úkolu a obsahuje stejné téma. Valková uvádí, že hlavní úkol je poslechový, čtecí, mluvní nebo psaný (Valková, s. 42). Zde bychom ještě doplnili, že se může jednat i o úkol „poslechově-vizuální.“

Na rozdíl od hlavního úkolu (task) se v přípravné aktivitě (pre-task) nepracuje se vstupním materiálem (input). „*Přípravná aktivita obvykle plní funkci otevření diskursu, aktivace dostupných jazykových prostředků a vytvoření potřeby osvojení nových. Jejím dalším účelem bývá motivace jazykového jednání, kontextualizace hlavního úkolu a posílení autonomie studujícího požadavkem vyjádřit stanovisko či vstoupit do diskursu prostřednictvím vlastní zkušenosti*“ (Valková, s. 42).

Přípravná aktivita také napomáhá k „*prolínání hlavních dovedností (poslouchání, čtení, mluvení, psaní) a obměně technik*“ (Valková, s. 42). Pokud se tedy v zahřívací aktivitě plynule mluvilo, v přípravné aktivitě je možný pouze jednoslovný brainstorming a naopak. K aktivizaci jazykových prostředků napomůže aktivita zaměřená na slovní zásobu spojenou s inputem, např. spojování textu s obrázky, definice, popis situací, správně přiřadit synonyma, antonyma, spojit slova s jejich správnou výslovností apod. Může obsahovat i cvičení např. na předložky, které jsou součástí inputu. Toto vše je možné aplikovat také na práci s filmem, přičemž přípravné aktivity napomohou porozumění filmovému materiálu (inputu). Může se jednat např. o práci s nejdůležitější slovní zásobou, o popis hlavních postav, o předvídání hlavní pointy nebo tématu filmové ukázky apod.

2.1.1.1 Expozice/prezentace

Jedná se o prezentaci vstupního materiálu (inputu), od kterého se lekce dále odvíjí. Ta by již v sobě měla zahrnovat sledování konkrétního cíle, aby se splnilo obsahově zaměřené zadání úkolu. Tedy je nutné zadat úkol před samotnou prezentací. Valková uvádí jako příklad poslech rozhovoru, aby se zjistilo, v čem spolu partneři nesouhlasí. Zároveň ale do jisté míry student vnímá už i „*způsob fungování jazykových prostředků, které budou později předmětem vědomého studia*“ (Valková, s. 41-42). Vstupní materiál by měl být nejlépe autentický nebo upravený pro účely vyučování.

3.1.2.5 Simulace

Jedná se o komunikační aktivitu, která podporuje „*realistické jazykové jednání v simulovaném specifickém prostředí a situaci (např. v autoškolě, na lékařské prohlídce, na obchodním jednání)*“ (Valková, s. 44). Od klasického hraní rolí (role-play) se liší tím, že je strukturovaná a řeší se v ní praktický problém. Dále „*funkce a zodpovědnost účastníků odpovídají realitě simulované situace, směřuje se k využívání autentických či velmi realistických vstupních prvků a evokátorů*“ (Tamtéž). Při simulaci je úkolem učitele celou situaci monitorovat, tedy „*vyhodnocovat míru úspěšnosti či neúspěšnosti dosahování pragmatických cílů (...). Vědomé zaměření na konkrétní jazykové prostředky (např. použití časů, výslovnost atd.) se stává předmětem následného rozboru (...)*“ (Tamtéž).

Simulace je vhodná i pro rozvoj interkulturní kompetence. V *Developing Intercultural Awareness Through Education* (2014) se uvádí, že „*rolová hra, simulace a dramatické aktivity v cizím, druhém nebo rodném jazyce (...) mohou studentovi napomoci rozvoji jeho interkulturní kompetence*“ (Huber, s. 41). Učitelé mohou např. distribuovat kartičky s rolemi, podle kterých studenti musí jednat zcela jinak, než jak jsou zvyklí, a tato nová identita jim pomáhá nahlížet na situaci z perspektivy jiného člověka.

3.1.2.6 Heuristické komponenty

Pokud je cílem osvojit si určité specifické jazykové prostředky (např. gramatické nebo lexikální), je nutné, aby student pracoval samostatně v tzv. heuristických komponentách²⁵, které patří k deduktivní formě výuky a jejichž „*účelem je objevování zákonitostí, pravidel, významů a funkcí jazykových prostředků*“ (Valková, s. 39). V učebnicích, které se zakládají na

²⁵ V tomto kontextu poprvé užito Valkovou (2014)

komunikačním přístupu se dle Valkové z heuristických prvků užívá „povšimnutí“ (noticing), „utřídění“ (assembling) a „konsolidace“, kterých se užívá „v jednotce zaměřené na specifické jazykové prostředky (follow-up)“ (Valková, s. 43).

V procesu povšimnutí se student zaměřuje na specifické jazykové prostředky tím, že dohledává „konkrétní prvky ve vstupním materiálu, jenž byl předtím předmětem série obsahově zaměřených úkolů“ (Valková, s. 43). Dále student utřídí/systematizuje nalezené, a nachází tak zákonitosti fungování daného jevu. Často se aktivně doplňují pravidla nebo se vybírá správná varianta pravidla – pro to mohou sloužit např. tabulky tvarů, které se vyplňují. Na závěr je nutná konsolidace poznatků, tedy „potvrzení určité fáze pochopení pravidel fungování jevu.“ (Tamtéž).

4 Film ve výuce češtiny jako cizího jazyka

V této kapitole se budeme věnovat použití filmu ve výuce češtiny jako cizího jazyka, abychom tak napomohli učitelům zorientovat se v této problematice. Budeme zde vycházet zejména z knihy *Using Authentic Video in the Language Classroom* J. Sherman. Rady budeme čerpat také z knihy *Video in Language Teaching* J. Lonergana a informace týkající se interkulturního vyučování z příručky *Developing Intercultural Competence Through Education*. Jako praktický příklad užití filmu ve výuce češtiny na úrovni B2 poslouží kap. 6 této práce.

Představíme zde důvody, proč film do výuky zahrnout, uvedeme negativa spojená s výukou za pomoci filmu a pozornost budeme věnovat také tomu, jak vhodný materiál vybrat a co dělat nebo naopak nedělat při jeho prezentaci. Na závěr kapitoly uvedeme, jak se k filmovému materiálu v hodině vztahuje autorský zákon, a také uvedeme možnosti editace filmu.

4.1 Důvody, proč filmový materiál do výuky zahrnout

Jak už jsme zmínili v kapitole o komunikačním přístupu, v rámci komunikačního vyučování je důraz kladen na užívání autentických materiálů. Pokud jde o filmový materiál, jeho užití při výuce přináší mnoho kladů, které si nyní uvedeme.

Asi nejdůležitějším důvodem, proč filmový materiál do výuky zahrnout je zprostředkování české kultury. Ukázat, jak lidé žijí, myslí a jak se chovají, je důležité zejména tehdy, pokud se studenti učí česky, aniž by v Česku žili. Může to však pomoci v pochopení české mentality také těm, kteří v Česku žijí a chtějí Čechům více rozumět.

V současnosti proniká hraný film čím dál tím víc i do klasického vyučování na českých školách. Jako důvod, proč film zahrnout do hodin dějepisu Jaroslav Pinkas uvádí: „*Hraný film zobrazuje historii jako proces, který integruje různé aspekty skutečnosti – faktory sociální, politické, ekonomické, kulturní – a tím dosahuje nebyvalé komplexnosti popisu minulosti. Z této perspektivy nemohou jiná vzdělávací média hranému filmu konkurovat. Navíc zpřítomňuje a zživotňuje artefakty tím, jak ukazuje jejich živou přítomnost a použití v adekvátním sociálním a kulturním kontextu*“ (Činátl a kol., s. 73). Jsme toho názoru, že pokud se nejedná o hraný historický film, ale film o současnosti, tak je tímto způsobem zobrazena i přítomnost, z čehož vyplývá jeho unikátnost při použití v hodinách češtiny pro cizince.

Film navíc kulturu nejen zprostředkovává, ale i vytváří. Sherman jako příklad uvádí např. postavu Mickey Mouse, která je celosvětově známá (Sherman, s. 13). V českém prostředí to může být množství filmových hlášek, které lidé s oblibou používají a jsou natolik známé, že se už staly součástí lingvoreálie²⁶ (pivo ze sedmého schodu) (B2, s. 187)

Pokud se v hodinách využívají krátké videoklipy obsahující reálie, studenti si je navíc zapamatují spíše, než kdyby o tom samém četli v učebnici. To potvrdila i Carol Herron se svými kolegy, která prováděla výzkum mezi studenty francouzštiny zaměřený na zapamatování si informací týkajících se francouzské kultury (Shilpa, s. 27). Tento a další výzkumy, které Herron uskutečnila mj. ukázaly, že videa u začátečníků a mírně pokročilých studentů zvyšují celkové kulturní povědomí, zlepšují jejich schopnost adekvátně reagovat v různých situacích, a zejména ta videa, která obsahují děj, napomáhají k zapamatování kulturních vzorců (Tamtéž, s. 29)²⁷. To není zas až tak překvapivé, vezmeme-li v potaz, že pro zapamatování si čehokoliv potřebujeme být dobře koncentrovaní a dávat pozor, což se v případě videa děje hned z několika důvodů.

Obecně je pro jakoukoliv vyučovací hodinu doporučováno střídání aktivit, čímž se snadněji udrží pozornost. Takže aktivita v podobě pěti až deseti minutového videa představuje pro studenta vítané zpestření. Dále pokud je video dostatečně zajímavé, zvyšuje se tak studentova motivace mu porozumět, a spolu s tím stoupá i míra studentovy koncentrace.

Sherman podotýká, že v současnosti si lidé častěji pustí video, než aby si přečetli knihu, tudíž audiovizuální medium jim může být z tohoto pohledu bližší (Sherman, s. 2). Kromě toho hrají v procesu zapamatování důležitou roli emoce, takže pokud se student ztotožní s určitou postavou, ve výsledku si i více pamatuje.

Dalším pozitivem je, že ač je filmový materiál pro studenta z jazykového hlediska náročný, možnost vidět, jak herci nonverbálně komunikují a slyšet, jak při tom zní, tento fakt často vykompenzuje. O tom hovoří i Lonergan, který říká, že pokud je přítomna vizuální složka, materiál je pro studenta mnohem srozumitelnější. *„Pokud by totožná věta byla studentovi prezentována formou poslechu, požadovaná jazyková úroveň pro porozumění by byla*

²⁶ Termín Hasila, viz kap. 1.2.1

²⁷ Shilpa čerpala např. z: Herron, C., Cole, S., Corrie, C., & Dubriel S. A classroom investigation: Can video improve intermediate-level French language students' ability to learn about a foreign culture? In *The Modern Language Journal*, 86, 1, 2002, s. 36-53.

vyšší než jazyková úroveň při sledování videa“ (Lonergan, s. 42). Také zvuky a hudba v pozadí mohou výrazně usnadnit porozumění, většinou jsou v souladu s tím, co se právě odehrává, ale mohou také být v rozporu, čímž se zvýrazní např. element ironie.

Tudíž film tímto může přiblížit studentům realitu, a s vhodnými aktivitami věnovanými např. paralingvistickým charakteristikám řeči (hlasitost, rychlost řeči, intonace, frázování, věcnost hovoru...) nebo obecné češtině jim tak umožnit všimnout si typických vlastností živé mluvy, a zlepšit tím tak svou schopnost porozumět sdělení nebo jej naopak předat.

4.1.1 Negativa užití filmového materiálu ve výuce

Doplnění výuku o filmy s sebou přináší také jisté komplikace, mezi než patří časově náročnější příprava – vezmeme-li v potaz, že je nutné vhodný materiál nejprve objevit. Proto je důležité, jak jsme již uvedli výše, být neustále ve střehu, a při náznaku potenciálního materiálu si informaci o dané scéně poznamenat. Vhodné je vést si seznam rozdělený do kategorií obsahující běžné situace (v restauraci, ve škole, na ulici, na party, doma...). Můžete je psát např. v *Google Sheets*²⁸, protože je zde podporováno sdílení i s dalšími uživateli (v našem případě učiteli), kteří do seznamu mohou přispívat vlastními postřehy. Je nutné také zvolit správnou délku klipu, protože cílem není zhlédnout celý film. Při výběru ukázky by se ani nemělo zapomínat na dodržování autorských práv viz podkapitola 4.3.1.

S přípravou lekce jsou také spojena nutnost vytvoření např. handoutů, se kterými bude student pracovat. Pokud je ve filmovém klipu přítomen složitější jazyk, který by studentům mohl činit potíže, je nutné připravit vhodné aktivity, které napomohou porozumění. Nechceme totiž studenty demotivovat tím, že by pro ně sledování filmu bylo nad jejich síly. Naopak vytvořením vhodných pre-aktivit žákům usnadníme následné sledování, a navíc budou mít radost, že filmové ukázce rozuměli.

Dalším faktorem, který hraje v neprospěch filmů může být nedostatečná technická vybavenost učeben. V případě, že učíme větší množství studentů, je vhodné film promítat na zeď tak, aby všichni dobře viděli, a mít zajištěné dobré ozvučení místnosti. Když se jedná o menší skupinku, je možné používat notebook, který pokud by měl slabé ozvučení, vyplatí se

²⁸ <https://www.google.cz/intl/cs/sheets/about/>

pořídit malý přenosný reproduktor, který lze předem nabít, takže ho netřeba zapojovat do zásuvky, a který je kompatibilní také s dalšími elektronickými zařízeními jako je tablet a mobil. Ještě před samotnou lekcí je žádoucí zkontrolovat, zda technika správně funguje, a na lekci se dostavit s dostatečným časovým předstihem, aby se vše stihlo nachystat.

Na závěr uvedeme problém spojený s faktem, že ne každý učitel dokáže používat techniku, neumí si poradit s vystřižením scény z filmu, převést DVD do takového formátu, aby si ho na lekci mohl přinést na flash disku nebo ho měl stažený v notebooku, popř. scénu stáhnout z Youtube, protože ne vždy může mít na lekci k dispozici internet. Abychom toto učitelům alespoň trochu usnadnili, technické podpoře je věnována kap. 4.3.2.

4.2 Výběr vhodného materiálu

Sherman v knize *Using Authentic Video in the Language Classroom* radí vést si poznámky o všem, co nám při sledování filmů připadne „*zajímavé, atraktivní a lingvisticky jednoduché na poslech, nebo co lidé často říkají, dělají nebo s čím se v každodenním životě potýkají*“ (Sherman, s. 5). Zároveň však ani materiály obsahující těžký jazyk nezavrhuje, protože ve výsledku vždy záleží na tom, jak se s ním bude zacházet. Důležité je, aby byly dialogy uvěřitelné, tedy měly by reflektovat skutečnou konverzaci, a měly by mít logiku samy o sobě, tzn. student by měl být schopen porozumět konverzaci bez toho, aniž by potřeboval vědět, co se stalo před tím (Tognozzi, s. 75). Následně při vytváření lekce samotné je zapotřebí myslet na jazykovou úroveň studentů, na cíl lekce a jakého tématu se má materiál týkat.

Neexistuje prakticky žádný český film, ve kterém by se mluvilo pouze spisovně, a proto by se měl učitel snažit najít takové filmové scény, ve kterých (Sherman, s. 15-16):

- slova korelují s akcí, tzn. vyvarovat se dlouhým monologům, kde se „nic neděje“, popř. scén, ve kterých je akce v rozporu se slovy (ironie), vhodný je např. kriminální žánr
- lidé nemluví jede přes druhého; věci, které říkají, dávají smysl; zřetelně vyslovují; nestojí zády ke kameře
- nejsou kreslené postavy, protože ústa, tváře a řeč těla nejsou tak výrazné jako u skutečných lidí
- nejsou obsaženy dialekty a regionální odlišnosti
- není přítomna dobová mluva (archaismy, historismy)

- je přítomna čistá a konvenční příběhová linka – jednoduché zamilované příběhy, příběhy pro děti, sci-fi, epické příběhy, které obsahují jednoduchý děj a speciální efekty, kdy je děj zaměřený na akci, ne na slova
- je hraní stylizované a připomínající divadlo, tzn. v jednu chvíli mluví pouze jeden, dobře artikuluje a mluví na kameru (filmy pro pamětníky a starší filmy)
- jsou prvky zpomalující akci – jeden z hlavních protagonistů není schopen dobře komunikovat, protože je např. cizinec, hluchý, hloupý, mimozemšťan – cokoli, co vytváří pomalou řeč, která se musí interpretovat pro dotyčného protagonistu a zároveň pro diváka.

Je také možné použít české titulky, ale ne vždy je film na DVD obsahuje, a ne každý učitel je dokáže vytvořit. Navíc pokud student dostane možnost číst titulky, pravděpodobně je bude číst (pokud však není lepší v poslechu než ve čtení), a už se tolik nesoustředí na to, co slyší a vidí, což může být ve výsledku kontraproduktivní.

Z hlediska historické látky a její autentičnosti, někdy může být starší hraný film nebo seriál (např. seriály Dietla) věrnější realitě než současné historizující seriály (Činátl a kol., s. 84-85). Avšak je důležité si uvědomit, že pokud chceme studenty seznámit s obrazem minulosti, v hraných historických filmech může být skutečnost prezentována dvěma způsoby. Film natočený o minulosti může být pojat buď jako „filmová fikce“ nebo „filmová rekonstrukce“. V prvním případě je historická látka přetvořena „s ohledem na scéničnost a dramatickosti“ (Činátl a kol., s. 25), a tím pádem není materiál historicky věrný. V druhém případě se jedná o věrné zobrazení minulosti. V obou případech je však zobrazen rovněž postoj k dané látce, poněvadž jsou filmy „obrazem doby, v níž vznikaly. Mohou být tedy souběžně filmovým obrazem minulosti i dobovým pramenem“ (Činátl a kol., s. 25). Z toho důvodu je zapotřebí studenty na tento fakt vždy upozornit a společně podrobit filmy náležité kritice.

Na závěr k výběru vhodného materiálu uvedeme, že učitel může zohlednit záměr vybudovat u studenta interkulturní kompetenci již při samotném výběru filmové scény, pokud se např. soustředí na takové scény, ve kterých je kulturní diverzita ústředním tématem. Následně by měl učitel studentům klást otázky a zadávat takové úkoly k diskuzi, ve kterých mají studenti vyjádřit svůj pohled na dané téma, nebo se na téma zaměřit z perspektivy postavy filmu (Huber, s. 41). Dále je možné s filmovou scénou pracovat s vědomím, že filmy jsou vždy vytvářeny s perspektivou toho, jak by měly na diváka působit. Na pokročilejší

jazykové úrovni je proto možné, aby se studenti na scénu podívali z pohledu režiséra filmu nebo scénáristy, na základě kterého by určovali, co danou scénou chtěli tito lidé vyjádřit (Huber, s. 44).

4.3 Presentace filmu

Dle Sherman se film často prezentuje ve třech formách. První bývá tzv. „páteční odpoledne“, kdy se film pustí celý, bez jakéhokoliv anebo velmi minimálního didaktického zpracování. Druhým extrémem podle Sherman je pak sledování filmu se souběžným podrobným rozebíráním slovní zásoby, obsahu a struktury. Zde se sice studenti hodně dozvědí, ne každému studentu ale tento styl vyhovuje a může jim to zážitek z filmu až znechutit. Třetím tzv. generickým/generativní/jemným způsobem je věnovat se tomu, co přirozeně vyplývá z obsahu filmu. Zde jsou aktivity inspirované konkrétním materiálem, ne opačně a otázka obvykle zní „Jak to použiji?“ spíše než „Co použiji?“ (Sherman, s. 7) Generickým způsobem se může zpracovat jak celý film, tak jen určité části nebo pouze jedna konkrétní scéna. Vždy záleží na učiteli, co chce, aby si studenti z filmu odnesli.

Speciálním druhem prezentace konkrétní scény je zaměření se na úvod²⁹, tedy práce s prvními 15-20 minutami filmu. Na začátku filmu se totiž obvykle setkáváme se všemi důležitými postavami, vidíme vztahy mezi nimi, a často bývá nastíněna i zápleтка. Práce s úvodem navíc napomáhá celkovému porozumění filmu. Pokud film studenty zaujme, mohou si zbytek pustit doma, popř. se s nimi učitel na něj může dodávat mimo vyučování (Berk, s. 10).

Nyní si představíme obecné zásady pro práci s video aktivitami, které navrhuje Sherman (Sherman, s. 9):

Obecné zásady pro práci s video aktivitami:

- *příprava před hodinou* – než začne hodina, zkontrolujte, že vše funguje, zvuk, obraz, přehrávání a že všichni studenti můžou dobře vidět
- *vysvětlování* – učitel by měl najít rovnováhu mezi přílišným vysvětlováním nebo naopak nedostatečným vysvětlením aktivity

²⁹ tzv. „front loading“ (Sherman, s. 19)

- *pauzy* – nedělat je v průběhu sledování, aktivity na porozumění dělat před a po zhlédnutí
- *jiné aktivity* – úkoly během sledování by neměly obsahovat nutnost souvislého psaní, student může něco kroužkovat nebo spojovat (např. kdo co řekl) nebo si poznamenat jen určitá slova
- *pouze zvuk* – pokud se chcete zaměřit pouze na zvuk, můžete zablokovat obraz tím, že jas a kontrast ztlumíte na nulu, popř. alternativnější přístup může být, že se studenti otočí zády a zavřou oči, což působí uklidňujícím dojmem a studenti se opravdu soustředí na to, co slyší
- *výběr* – dávejte studentům na výběr, pokud je to možné, např. můžou vybrat, jaké scéně filmu se chtějí věnovat, kolikrát ji sledovat, než porozumí, jaké role budou ztvárňovat ve skupinových aktivitách, jaká nová slova si poznamenat atd. Možnost volby navíc studenty pozitivně motivuje a podporuje samostatnost a zaměření na skutečné potřeby
- *recyklace* – aktivity zaměřené na jazyk, které podporují nezávislé učební strategie (např. *Zvolte vlastní slova*, *Lov na slova*) by měly být opakovaně používány, protože studenti si musí zvyknout na všímání si detailů i při běžném užívání jazyka
- *modelový příklad* – např. první cvičení udělat společně se studenty, aby věděli, jak mají dále pracovat
- nemusí se pracovat pouze se snímky vysoké kinematografické hodnoty, dobře poslouží také nekonečné seriály, ve kterých je zastoupeno velké množství témat a situací z běžného života

V následující podkapitole uvedeme, jak se k filmovému materiálu v hodině vztahuje autorský zákon.

4.3.1 Duševní vlastnictví a autorský zákon ve výuce

Použitím filmů ve výuce se dotýkáme oblasti práv tvůrců díla, v tomto případě filmu, na ochranu jejich duševního vlastnictví a také autorského práva. Pro edukační účely je však v autorském zákoně uvedeno, že lze „*uplatnit výjimky z autorského zákona a použít autorsky chráněná díla pro opodstatněné ilustrační účely jako součásti výuky (...) a vždy musí být*

promítáním filmové ukázky sledován určitý cíl výuky“ (Brinza, s. 41). U ukázek se musí uvádět autor podle §31 odst. 1 písm. a) nebo b) autorského zákona (Zákony ČR). A ukázky nesmí být vytvořené pro ilustrační účely a komerčně distribuovány za úplatu (Autorský zákon ve školách). Z výše uvedeného vyplývá, že zákon 121/2000 Sb. v §4 povoluje používat filmy ve výuce jako ilustrační pomůcky za předpokladu, že je dodržena správná citace.

4.3.2 Programy Youtube Downloader a Windows Movie Maker

Brinza uvádí, že do autorského práva není zasaženo, pokud pro svou osobní potřebu zhotovíme záznam, rozmnoženinu nebo napodobeninu díla. K tomu je však nutné, abychom originál tohoto díla vlastnili. Takto je možné „*bez porušení autorského zákona a pro usnadnění vlastní práce stáhnout film z různých internetových úložišť, pokud si stáhneme verzi filmu přesně odpovídající té, kterou vlastníme v originále. Otázka, zda je možné pro školní účely využít ukázkou ze staženého filmu, ke kterému nemá učitel originální dílo, už vyžaduje hlubší právní analýzu (...)*“ (Brinza, s. 42). Domníváme se, že jako vhodnou alternativou je najít film v online archivu veřejnoprávní České televize nebo na www.youtube.com a v hodině ho na dané stránce spustit.

Pokud však učitel nemá ve výuce přístup k internetovému připojení, je vhodné video ze serveru Youtube.com stáhnout za použití např. bezplatného programu *JDownloader*³⁰ a vzít ho s sebou na hodinu uložené např. na flash disku. Tento program umí videa stahovat i z jiných internetových stránek – pro stažení stačí znát webovou adresu, na které se požadované video nachází. Používání programu *JDownloader* je velmi snadné, a proto zde nebudeme uvádět návod k tomu, jak program používat. Podrobné pokyny je ale možno nalézt na internetu nebo např. v diplomové práci *Film ve výuce* Tomáše Brinzy (Brinza, s. 42).

V praktické části této práce se objeví návrh výukové lekce, při které se bude používat ukázka z filmu *Co je doma, to se počítá, pánové...* Pro naše účely jsme film stáhli ze serveru Youtube.com za použití programu *JDownloader* a dále jsme danou ukázkou z filmu vystříhli pomocí programu *Windows Movie Maker*, který lze z internetu zdarma stáhnout a je k dispozici i v české verzi. Jeho používání je snadné a podrobný návod je možno nalézt na internetu nebo např. v diplomové práci *Film ve výuce* Tomáše Brinzy (Brinza, s. 50).

³⁰ Oficiální internetové stránky programu *JDownloader* jsou: <http://www.jdownloader.org/>, ale je možné ho stáhnout také na www.sluncnice.cz nebo www.stahuj.cz.

Praktická část

5 Analýza dostupných materiálů pracujících s filmem v lekcích češtiny jako cizího jazyka

V rámci praktické části této diplomové práce prostudujeme materiály pro výuku češtiny jako cizího jazyka, přičemž v nich budeme hledat prvky práce s filmovým materiálem. Naším předpokladem je, že dostupných českých materiálů věnujících se práci s filmem není mnoho, a v těch, které objevíme, budou v nedostatečné míře zastoupeny komponenty komunikačního vyučování, kterým jsme se věnovali v teoretické části této práce (viz kap. 3.1.2). Tento předpoklad se zakládá na našich zkušenostech s používáním učebnic češtiny pro cizince, ve kterých se český film objevuje jen velmi málo, komunikační přístup v nich není v dostatečné míře zastoupen, a velmi často v nich chybí interkulturní přístup k realitám. Dále proto předpokládáme, že v aktivitách nebudou zastoupeny najednou všechny přístupy k realitám dle G. Weimanna a W. Hosche (viz kap. 1.4), zejména bude chybět interkulturní přístup.

Při analýze materiálů se budeme zaměřovat i na to, zda se ve vybraných materiálech pracuje s celým filmem nebo pouze s jeho částí. Jednotlivé materiály, které zde uvedeme, konkrétně to budou aktivity zaměřené na práci s filmem *Ať žijí duchové*, *Šťěstí*, *Pelíšky a Tajnosti*, najdete v sekci Příloha.

5.1 Katalog hodnotících kritérií pro identifikaci přístupů k realitám

Na základě kategorizace přístupů k realitám, které vypracovali Weimann a Hosh vytvořila Barbora Kejvalová pro svou diplomovou práci³¹ rastry hodnotících kritérií, na jejichž základě posuzovala, jakým způsobem se v učebnicích češtiny jako cizího jazyka pracuje s realitami, a do jaké míry realie obsažené v analyzovaných učebnicích odpovídají požadavkům na ně kladeným. Při zpracovávání daného katalogu kritérií vycházela „z praxí ověřených rastrů zahraničních odborníků“ (Kejvalová, s. 37). Inspirací pro katalog Kejvalové byly zejména Stockholmský katalog a katalog Meijera a Jenkins. Předmětem praktické části naší práce sice není analýza celých učebnic tak, jak tomu bylo u Kejvalové, přesto se však tak jako

³¹ Kejvalová, B. *Kulturní realie a stereotypy ve vyučování cizímu jazyku*. Diplomová práce. Praha: UK, 2012.

Kejvalová chceme zaměřit na míru účasti zastoupení jednotlivých přístupů k reáliím v dostupných materiálech pro výuku češtiny jako cizího jazyka zaměřených na práci s filmem. Z toho důvodu použijeme v kapitole 5 praktické části této práce katalog hodnotících kritérií, který jsme pro naše účely upravili.

	KRITÉRIUM	OTÁZKY	ANO	NE
1.	Kognitivní reálie	Objevují se informace		
		z historie?		
		ze zeměpisu?		
		z hospodářství?		
		o obyvatelstvu?		
		o umění?		
2.	Komunikativní reálie	Je tematizován běžný život v rámci rodiny, práce i volného času?		
		Jsou zahrnuty běžné komunikační situace?		
3.	Interkulturní reálie	Objevuje se srovnání s jinými národy/kulturami?		
		Jsou studenti vyzýváni k porovnání s vlastní kulturou?		
4.	Předsudky a stereotypy	Objevují se v textech předsudky a stereotypy?		
		Jsou následně objasněny?		
		Jsou předsudky a stereotypy explicitním tématem?		
5.	Reálný obraz	Jsou tematizovány také problémy ČR?		

Tab.6 Katalog kritérií B. Kejvalové (Kejvalová 2012, s. 38)

Mezi jednotlivá kritéria pro hodnocení vhodnosti užití učebnic v hodinách Kejvalová řadí zastoupení **kognitivních, komunikačních**³² a **interkulturních reálií**, neboť ty všechny se v učebnicích ve větší nebo menší míře vyskytují. Domníváme se, že Kejvalová zvolila špatný překlad kategorií Weimanna a Hosche, jejichž „Kognitiver Ansatz, Kommunikativer Ansatz a Interkultureller Ansatz“ neodpovídá překladu „kognitivní reálie, komunikativní reálie a interkulturní reálie“, který Kejvalová užila. Kognitivní reálie totiž mohou být chápány jako „reálie, které jsou kognitivní“, což není význam, který Weimann a Hosche zamýšleli. Z toho důvodu volíme překlad Zerzové (2012), která na místo toho používá „kognitivní, interkulturní, komunikační přístup k reáliím“, což správně implikuje konkrétní způsob užití daných reálií ve vyučování.

³² Kejvalová používá termín „komunikativní“

Dále sem Kejvalová zařazuje kritérium **předsudky a stereotypy**, které se zabývá tím, zda jsou do učebnic začleněny informace o předsudcích a stereotypyech ať už jako samostatné téma nebo implicitně. Pokud se v učebnicích „objevují implicitně, měly by být následně prodiskutovány, aby nedocházelo k jejich zevšeobecnění“ (Kejvalová, s. 39). Kejvalová se v rámci hodnocení zabývala pouze předsudky a stereotypy národní povahy. My si v analýze budeme všimnout i stereotypů genderových či rolových. Jako poslední kritérium Kejvalová vybrala **reálný obraz**, čímž chtěla zahrnout otázku, zda je Česká republika v učebnicích pro cizince prezentována jen pozitivně, nebo jsou zahrnuty také její problémy. My tuto otázku vynecháváme a místo toho se zaměřujeme na reálný obraz jako takový, do kterého můžeme vztáhnout jak věrné zobrazení problémů, které v ČR jsou, tak i vztahy mezi lidmi apod.

Pro naše účely jsme katalog doplnili o pole úkol/input, kam budeme uvádět číslo jednotlivých úkolů či inputů, ve kterých se dané kritérium vyskytlo.

	KRITÉRIUM	OTÁZKY	ANO	NE	ÚKOL/INPUT
1.	Kognitivní přístup k reáliím	Objevují se informace			
		z historie?			
		ze zeměpisu?			
		z hospodářství?			
		o obyvatelstvu?			
		o umění?			
2.	Komunikační přístup k reáliím	Je tematizován běžný život v rámci rodiny, práce i volného času?			
		Jsou zahrnuty běžné komunikační situace?			
3.	Interkulturní přístup k reáliím	Objevuje se srovnání s jinými národy/kulturami?			
		Jsou studenti vyzýváni k porovnávání s vlastní kulturou?			
4.	Předsudky a stereotypy	Objevují se v textech předsudky a stereotypy?			
		Jsou následně objasněny?			
		Jsou předsudky a stereotypy explicitním tématem?			
5.	Reálný obraz				

Tab.7 Katalog hodnotících kritérií pro identifikaci přístupů k reáliím inspirovaný katalogem Kejvalové

5.2 Učebnice *Čeština pro cizince B2*

V této podkapitole budeme analyzovat aktivity zaměřené na práci s filmem Oldřicha Lipského *Ať žijí duchové* (1977) a filmem Bohdana Slámy *Šťěstí* (2005), které jsou obsahem učebnice *Čeština pro cizince B2*, na níž se podíleli M. Boccou Kestřánková, K. Hlínová, D. Štěpánková a P. Pečený. Dané aktivity nalezneme v sekci Reálie, která má studentům přiblížit českou kulturu.

5.2.1 *Ať žijí duchové*

5.2.1.1 Hodnocení z hlediska komunikačního vyučování

V sekci Reálie, která se věnuje filmu *Ať žijí duchové* mají úkoly jedno sjednocující téma a aktivity na sebe logicky navazují – warm-up s přítomností elicitace, pre-task, input atd. Nejsme si však jisti, že kdyby se splnily všechny úkoly, časový limit 90 minut³³, který je na sekci Reálie určen, by nebyl překročen. Dále jako problém vidíme, že se aktivity zaměřují na film, který není realistický, tudíž se zde neobjevují aktivity a slovní zásoba zaměřená na běžné situace. Namísto toho je zde např. úkol vymyslet charakteristiku postavy skřítky apod., z čehož plyne, že zásady komunikačního vyučování nejsou zcela naplněny. Co se týče práce s filmem jako takovým, autoři se zaměřují na konkrétní scény, na nichž jsou úkoly postaveny, což hodnotíme kladně.

5.2.1.2 Hodnocení z hlediska přístupu k reáliím

V úkolech je zastoupen kognitivní (text A, úkol 10), interkulturní (úkol 1 a 2a) a částečně také komunikační přístup k reáliím (úkol 8). Jednotlivé úkoly se netýkají běžného života a z komunikačního přístupu je zastoupena pouze složka práce (popis pracovního nářadí a povolání), a absentuje také kritérium reálný obraz. Dále jsme v úkolech jsme nepozorovali žádné náznaky stereotypů ani předsudků.

³³ Informace uvedené v *Osmero zásadách*, které jsou ke stažení na webových stránkách (Příloha 1): <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/35446306/cestina-pro-cizince-a1-a-a2/>

	KRITÉRIUM	OTÁZKY	ANO	NE	ÚKOL /INPUT
1.	Kognitivní přístup k reáliím	Objevují se informace			
		z historie?		✓	
		ze zeměpisu?	✓		Text A
		z hospodářství?		✓	
		o obyvatelstvu?		✓	
		o umění?	✓		Text A, 10
2.	Komunikační přístup k reáliím	Je tematizován běžný život v rámci rodiny, práce i volného času?	✓ 1/2		8
		Jsou zahrnuty běžné komunikační situace?		✓	
3.	Interkulturní přístup k reáliím	Objevuje se srovnání s jinými národy/kulturami?		✓	
		Jsou studenti vyzýváni k porovnávání s vlastní kulturou?	✓		1,2a
4.	Předsudky a stereotypy	Objevují se v textech předsudky a stereotypy?		✓	
		Jsou následně objasněny?		✓	
		Jsou předsudky a stereotypy explicitním tématem?		✓	
5.	Reálný obraz			✓	

Tab.8 Katalog hodnotících kritérií pro identifikaci přístupů k reáliím v aktivitách k filmu *Ať žijí duchové*

5.2.2 Štěstí

5.2.2.1 Hodnocení z hlediska komunikačního vyučování

Z pohledu komunikačního vyučování zde platí to, co už jsme psali v 5.2.1.1, neboť úkoly mají stejný formát s tím rozdílem, že tentokrát se jedná o film s realistickými postavami, tudíž se zde také řeší opravdové problémy, s kterými se potýkají lidé v běžném životě. Co se týče komunikačních komponentů, vyzdvihli bychom úkol 2 – který zde má funkci warm-upu a v němž mají studenti doplňovat do tabulky informace, jež o spolužácích zjistili – a také brainstorming, který je přítomen v úkolu 3 a který zde slouží jako pre-task.

5.2.2.2 Hodnocení z hlediska přístupu k reáliím

Nejpočetněji je v aktivitách k filmu *Šťěstí* zastoupen kognitivní a komunikační přístup k reáliím. Kognitivní přístup se zaměřením na různé typy lidí se vyskytuje v úkolu 5b a dále v úkolu 11, které studenty podněcuje k tomu, aby vyhledali informace o českém režiséru Bohdanu Slámovi. Také můžeme kognitivní přístup objevit v textu A, který studentům ve zkratce podává informace o filmu *Šťěstí*, a který slouží jako input. Komunikační přístup k reáliím nalezneme v úkolech 5, 6 a 8, ve kterých je tematizován běžný život a objevují se zde běžné komunikační situace. V úkolech nejsou implicitně ani explicitně přítomny žádné předsudky či stereotypy, a reálný obraz ČR se vyskytuje v obou textech a také v navazujících úkolech, které se vztahují k problémům jednotlivých postav jako je např. psychická porucha hlavní hrdinky a s tím spojené problémy.

	KRITÉRIUM	OTÁZKY	ANO	NE	ÚKOL /INPUT
1.	Kognitivní přístup k reáliím	Objevují se informace			
		z historie?		✓	
		ze zeměpisu?		✓	
		z hospodářství?		✓	
		o obyvatelstvu?	✓		5b, 11
		o umění?	✓		Text A, 11
2.	Komunikační přístup k reáliím	Je tematizován běžný život v rámci rodiny, práce i volného času?	✓		5, 6
		Jsou zahrnuty běžné komunikační situace?	✓		5, 6, 8
3.	Interkulturní přístup k reáliím	Objevuje se srovnání s jinými národy/kulturami?		✓	
		Jsou studenti vyzýváni k porovnávání s vlastní kulturou?	✓		1, 3, 10
4.	Předsudky a stereotypy	Objevují se v textech předsudky a stereotypy?		✓	
		Jsou následně objasněny?		✓	
		Jsou předsudky a stereotypy explicitním tématem?		✓	
5.	Reálný obraz		✓		Text A, Text B

Tab.9 Katalog hodnotících kritérií pro identifikaci přístupů k reáliím v aktivitách k filmu *Šťěstí*

5.3 Časopis *Krajiny češtiny*

Časopis Domu zahraniční spolupráce *Krajiny češtiny* vychází od roku 2009 a za tu dobu byly problematice výuky filmu věnovány pouze dva příspěvky – oba z pera lektorky Jany Sovové z roku 2009 a 2013. V prvním ze zmíněných článků nazvaných K využití českých filmů ve výuce, dává Sovová tipy na české filmy a konkrétní scény, které by se daly v hodině použít, a poskytuje zde Doplnková cvičení k filmu Alice Nellis, *Tajnosti* (2007). V druhém příspěvku uveřejňuje pracovní listy, které vytvořila k Hřebejkově filmu *Pelíšky* (1999). V této podkapitole podrobíme analýze zmíněné pracovní listy k filmu *Tajnosti* a *Pelíšky*.

5.3.1 *Pelíšky*

5.3.1.1 Hodnocení z hlediska komunikačního vyučování

Jana Sovová v *Krajinách češtiny* č.5 poskytuje Pracovní listy k filmu *Pelíšky*, které obsahují úkoly ve třech částech – I. Úvodní aktivity a informace, II. Cvičení k filmu a III. Doplnkové aktivity. Avšak už nedává návod, jak s nimi konkrétně zacházet, tudíž můžeme jen předpokládat, že film je nutno zhlédnout celý, přičemž Úvodní aktivity se dělají před zhlédnutím, Cvičení k filmu po nebo během zhlédnutí, a Doplnkové aktivity rovněž po zhlédnutí.

Pokud bychom předpokládali, že se jednotlivé úkoly v **Úvodních aktivitách** plní tak, jak jdou za sebou, z hlediska komunikačního vyučování je zde porušeno hned několik bodů:

- Počáteční úkol (I/1) je pouze gramatické cvičení na transformaci verb, tzn. nejde o warm-up, a navíc jednotlivé věty s filmem tematicky nesouvisí. Pokud by byla dodržena tematická sjednocenost, toto cvičení by bylo vhodné zařadit do druhé části hodiny jako navazující cvičení.
- Úkol číslo dva není vhodný jako pre-task, protože nijak nepomáhá následnému porozumění filmu. Slova, se kterými se zde pracuje, se totiž ve filmu neobjevují.
- Úkol tři je naopak jako pre-task vhodný. Pokud by se však jednalo o úvodní aktivitu, pět otázek bychom zkrátili na tři, protože warm-up by neměl být příliš dlouhý.
- Úkol čtyři zahrnuje samostatnou přípravu, tudíž jako domácí úkol by měl být zařazen až na konec lekce.

- Úkol číslo pět je možné pojmout jako domácí úkol nebo v hodině jako skupinovou práci, poněvadž zde jde o faktografické znalosti, takže může dojít k tomu, že student nebude znát ani jednu osobnost, tím pádem pro něho bude cvičení příliš těžké.

Následují **Cvičení k filmu**, ve kterých vidíme jaké problém absenci sdělení, kdy úkol studentovi zadat. Některé úkoly by se totiž daly použít jako aktivity během sledování, při kterých se student zaměřuje na detail (II/2, 3). Jiné jsou vhodné jako aktivity po zhlédnutí. Navíc dívat se na celý film nepovažujeme za produktivní. Příznosnější by bylo, kdyby se pracovalo jen s konkrétními scénami z filmu.

V prvním úkolu **Doplňkových aktivit** (III/1a) je zaznamenán přepis scény s plastovými lžičkami. Jednu repliku, která je zde v obecné češtině, má student přepsat do spisovné češtiny. Dále se však se scénou nepracuje – student je pouze tázán, jestli všemu rozumí, což je škoda, protože by se dala scéna použít jako samostatný input.

Ještě podotkneme, že součástí handoutu jsou také fotografie filmových scén, které s jednotlivými cvičeními někdy souvisí (II/5b), jindy ne (II/2, 3b, 4), což je dle nás chyba. Obrázky by se měly používat jen pokud se s nimi dále pracuje nebo pokud mají usnadnit porozumění.

5.3.1.2 Hodnocení z hlediska přístupu k reáliím

V jednotlivých úkolech jsou nejvíce zastoupeny aktivity zaměřené na reálie, ale najdeme zde také úkoly věnující české gramatice. Z pohledu didaktického přístupu k reáliím je v úkolech nejvíce zastoupen kognitivní přístup (13 úkolů), méně už však komunikační přístup (3 úkoly) a nejméně interkulturní přístup k reáliím (2 úkoly). Komunikační přístup k reáliím se v daných dvou cvičeních ovšem vyskytuje pouze částečně, protože v jednotlivých úkolech není zcela naplněn jejich komunikační potenciál (viz 5.3.1.1). Konkrétně se jedná o úkoly II/5b a III/1a.

Dále zde uvádíme výskyt kritéria předsudky a stereotypy, které jsme zaznamenali v úkolu II/6 (cvičení k filmu, úkol č. 6) v bonusové otázce: „*Bonusová otázka pro dívky: Kterého z mužských protagonistů byste si nikdy nevybrala za partnera a proč? :-)*“. Jsme toho názoru, že není zcela vhodné do cvičení zahrnout otázku, která předpokládá, že studentky jsou pouze heterosexuální orientace.

	KRITÉRIUM	OTÁZKY	ANO	NE	ÚKOL/INPUT
1.	Kognitivní přístup k reáliím	Objevují se informace			
		z historie?	✓		I/5, II/1, II/3a,b,c
		ze zeměpisu?		✓	
		z hospodářství?		✓	
		o obyvatelstvu?	✓		II/2, II/3a,b,c, II/5b, III/1b
		o umění?	✓		I/4, III/3
2.	Komunikační přístup k reáliím	Je tematizován běžný život v rámci rodiny, práce i volného času?	✓ 1/2		II/5b, III/1a
		Jsou zahrnuty běžné komunikační situace?	✓ 1/2		III/1a
3.	Interkulturní přístup k reáliím	Objevuje se srovnání s jinými národy/kulturami?		✓	
		Jsou studenti vyzýváni k porovnávání s vlastní kulturou?	✓		I/3, II/6
4.	Předsudky a stereotypy	Objevují se v textech předsudky a stereotypy?	✓ 1/2		II/6 - bonusová otázka
		Jsou následně objasněny?		✓	
		Jsou předsudky a stereotypy explicitním tématem?		✓	
5.	Reálný obraz		✓		

Tab.10 Katalog hodnotících kritérií pro identifikaci přístupů k reáliím v aktivitách k filmu *Pelíšky*

5.3.2 Tajnosti

5.3.2.1 Hodnocení z hlediska komunikačního vyučování

Doplňková cvičení k filmu *Tajnosti* uveřejněná v *Krajinách češtiny č.0* splňují nároky komunikačního vyučování z hlediska tematické sjednocenosti. Chybí zde však logická návaznost – není přítomen warm-up, pre-task apod. Inputem je zde celý film, takže dané aktivity jsou zamýšleny pravděpodobně jako aktivity po zhlédnutí filmu. Jsou orientovaná především na gramatiku, ovšem chybí zde heuristické prvky typické pro komunikační přístup. Za jedinou komunikační aktivitu zde můžeme považovat pouze cvičení 6, ve kterém mají studenti sehrát scénky obsahující běžné situace, které se ve filmu objevily.

5.3.2.2 Hodnocení z hlediska přístupu k reáliím

V jednotlivých cvičeních je implicitně zastoupen komunikační přístup k reáliím, ale explicitně se s nimi pracuje pouze v úkolu 6; ve kterém mají studenti zahrát scénku na každodenní témata, která se ve filmu objevila. Také je v úkolech přítomen reálný obraz v podobě informací o tom, co postavy během dne dělají apod. Zbylé položky z katalogu kritérií absentují.

	KRITÉRIUM	OTÁZKY	ANO	NE	ÚKOL /INPUT
1.	Kognitivní přístup k reáliím	Objevují se informace			
		z historie?		✓	
		ze zeměpisu?		✓	
		z hospodářství?		✓	
		o obyvatelstvu?		✓	
		o umění?		✓	
2.	Komunikační přístup k reáliím	Je tematizován běžný život v rámci rodiny, práce i volného času?	✓		1, 2, 3, 4, 5, 6
		Jsou zahrnuty běžné komunikační situace?	✓ 1/2		6
3.	Interkulturní přístup k reáliím	Objevuje se srovnání s jinými národy/kulturami?		✓	
		Jsou studenti vyzýváni k porovnávání s vlastní kulturou?		✓	
4.	Předsudky a stereotypy	Objevují se v textech předsudky a stereotypy?		✓	
		Jsou následně objasněny?		✓	
		Jsou předsudky a stereotypy explicitním tématem?		✓	
5.	Reálný obraz		✓		

Tab.11 Katalog hodnotících kritérií pro identifikaci přístupů k reáliím v aktivitách k filmu *Tajnosti*

5.4 Shrnutí analýzy

Analýza potvrdila náš předpoklad, že dostupných českých materiálů věnujících se práci s filmem ve výuce češtiny jako cizího jazyka není mnoho. Z učebnic ji můžeme nalézt v knize *Čeština pro cizince B2* v sekci Reálie. Jedná se o filmy *Ať žijí duchové* (1977) a *Šťěstí* (2005). Dále jsme v časopise *Krajiny češtiny* ve vydání z roku 2009 a 2013 našli aktivity zaměřené na filmy *Pelíšky* (1999) a *Tajnosti* (2007). Uvažovali jsme také o analýze aktivit pracujících s filmem *Kolja*, které jsou dostupné v knize *Česká čítanka*³⁴, avšak tento nápad jsme zavrhnuli, poněvadž se v ní nepracuje s filmovou ukázkou jako takovou, ale jen s adaptovanými texty z knihy *Kolja*, filmový scénář.

Naším dalším předpokladem bylo, že v materiálech budou v nedostatečné míře zastoupeny komponenty komunikačního vyučování, což se nepotvrdilo. V případě aktivit z učebnice *Čeština pro cizince B2* bylo přítomno sjednocující téma a logická návaznost. Co se týče témat vyskytujících se v úkolech k filmu *Šťěstí*, tak ta byla dostatečně přínosná a upotřebitelná pro běžný život. Avšak jako neuspokojivé hodnotíme v kontextu komunikačního přístupu úkoly k filmu *Pelíšky a Tajnosti*, ve kterých jsme postrádali logickou návaznost, a u prvního úkolu k filmu *Pelíšky* také sjednocující téma.

Dále se nepotvrdilo, že v aktivitách nebudou najednou zastoupeny všechny tři přístupy k reáliím dle G. Weimanna a W. Hosche (kognitivní, komunikační a interkulturní přístup), což jsme posuzovali na základě katalogu hodnotících kritérií. Jako nejspokojivější hodnotíme v tomto ohledu materiály pracující s filmem *Šťěstí* a *Ať žijí duchové*, které je možno najít v učebnici *Čeština pro cizince B2*. V obou byl přítomen jak kognitivní, tak komunikační a interkulturní přístup k reáliím, a u filmu *Šťěstí* dále i reálný obraz České republiky. O něco lépe z nich vychází materiál zaměřený na film *Šťěstí*, ve kterém můžeme najít větší výskyt komunikačního přístupu z hlediska tematizace běžného života. Tento fakt je zapříčiněn povahou filmu *Ať žijí duchové*, který je určen pro děti a má pohádkové motivy.

Zbylé dva hodnocené materiály, které jsou součástí časopisu *Krajiny češtiny* a zaměřují se na film *Pelíšky a Tajnosti*, dopadly o něco hůře. Když pomineme fakt, že se jedná o práci jednoho autora, která není součástí učebnice, z hlediska reálií v úkolech k filmu *Tajnosti* zcela absentuje kognitivní i interkulturní přístup k reáliím a komunikační přístup je zastoupen

³⁴ Starý, Kořánová, I. (2012). *Česká čítanka: Adaptované texty a cvičení ke studiu češtiny jako cizího jazyka*. Praha, Akropolis, 2012.

pouze v jednom cvičení. O něco lépe pak hodnotíme materiál k filmu *Pelíšky*, ve kterém bylo vysoké zastoupení kognitivního přístupu k reáliím, méně však už komunikačního a interkulturního přístupu. Také zde byl věrně zastoupen reálný obraz Československa, protože se jednalo o film historizující, odehrávající se na přelomu let 1967 a 1968. Za negativum v materiálu k filmu *Pelíšky* považujeme výskyt genderového stereotypu v zadání úkolu.

Jako pozitivum hodnotíme, že se v materiálech z učebnice *Čeština pro cizince B2* pracuje s vybranými scénami, tudíž se zbytečně neztrácí čas sledováním celého filmu. Opačně je tomu v případě materiálů z časopisu *Krajiny češtiny*, ve kterých studenti sledují celý film.

6 Návrh práce s filmem za účelem prezentace českých reálií

V této kapitole bude demonstrována naše metoda práce s filmem vytvořená na základě poznatků uvedených v teoretické části této diplomové práce. Součástí kapitoly budou pokyny pro vyučující zahrnující plán lekce a popis jednotlivých aktivit (6.1.1 a 6.1.2), a handout pro studenty. Tyto materiály jsme vytvořili na základě dvou pretestací v hodinách češtiny. Náš výukový materiál se bude zaměřovat na uživatele jazyka s minimální jazykovou úrovní B2 a bude pracovat s českými reáliemi na podkladě českých filmů tak, aby byly dodrženy požadavky *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*, které požadují do výuky zahrnout interkulturní přístup a požadují, aby vyučování bylo komunikační (viz kap. 1).

Nejdříve bude lekce analyzována z hlediska vyučovacího kontextu (pro koho je lekce určena a co student dané úrovně ovládá), odůvodnění tématu, cíle lekce a vyučovacích materiálů. Dále bude následovat vlastní návrh lekce, ve kterém budou popsány jednotlivé aktivity tak, jak jdou v lekci za sebou. Součástí návrhu lekce bude i handout pro studenty, který byl do současné podoby upraven na základě pretestací. Podobu handoutu, který byl na lekcích použit, naleznete v seznamu příloh jako Přílohu 5 a pokyny, které učitelé obdrželi před 1. pretestací jsou k dispozici tamtéž jako Příloha 6.

6.1 Rozbor navrženého materiálu

Pro účely této diplomové práce jsme jako cílového uživatele vybrali dospělého studenta na úrovni B2, poněvadž na dané úrovni je už student schopen porozumět většině filmů. V SERR je audiovizuální recepce pro úroveň B2 popsána následovně: „*Dokáže extrahovat hlavní body v argumentaci a v diskuzi v televizním zpravodajství a v programech zaměřených na současné dění. Rozumí většině televizních zpráv a v programech zaměřených na současné dění. Dokáže porozumět dokumentům, živým rozhovorům, talk show, divadelním hrám a většině filmů používajících standardní jazyk*“ (CERF Companion Vol., s. 65). Při tvorbě ukázkové lekce jsme nicméně museli vzít v potaz jazykovou náročnost filmové ukázky, která převyšuje jazykovou úroveň B2 zejména proto, že se v ukázce objevuje velké množství frazémů a idiomů. Tento fakt je způsoben tím, že jde o běžný film, který nebyl speciálně vytvořen pro účely jazykového vyučování. Proto bylo nutné seznámit studenty s idiomy a frázemi vyskytujícími se ve filmové ukázce ještě před samotnou prací s ukázkou, aby byli studenti následně schopni porozumět obsahu ukázky. Také druhá část lekce bude obsahovat slovní zásobu, která je vyšší než

jazyková úroveň B2, což je zapříčiněno tím, že studenti mají pracovat s autentickým materiálem v podobě grafu.

Domníváme se, že není možné studenty seznámit s českými reáliemi bez toho, aniž bychom demonstrovali i jejich negativní obsah. Z toho důvodu jsme pro lekci vybrali pro příklad našeho přístupu jako téma lekce „povahové vlastnosti Čechů“, v němž se vyskytují české národní stereotypy. Inspirací nám byl nedávný výzkum ukazující, že typický Čech (ve významu obyvatel Čech) je nepřívětivý, a typickému obyvateli ČR je „*přisuzována nízká míra přívětivosti a vysoká míra neuroticismu*“ (Graf, 2015).³⁵ V případě volby takového tématu je potřeba, aby byl input studentům prezentován s navazujícími aktivitami, které v sobě budou zahrnovat interkulturní přístup (viz kap. 1.3 a 1.4.3), který umožní, že budou studenti dané stereotypy schopni rozpoznat a kriticky o nich uvažovat. Na příkladu naší lekce budeme demonstrovat, jak je možno interkulturní přístup do plánu lekce zahrnout a zároveň jednotlivé aktivity sestavit tak, aby byly přítomny obvyklé komponenty komunikačního vyučování (viz kap. 3.1.2). V rámci interkulturního přístupu jsou studenti nuceni přemýšlet nejen o cílové kultuře, respektive kultuře české, ale také o své vlastní kultuře, z čehož plyne vědomí kulturních rozdílů a v ideálním případě pochopení cílové kultury. V první i druhé části lekce interkulturní přístup převládá, dále je pak zastoupen kognitivní a komunikační přístup k reáliím (viz kap.1.4), což je patrné z Tab.12.

V lekci jsou explicitně i implicitně přítomny také následující skutečnosti obsažené v sociokulturní kompetenci pro jazykovou úroveň B2 (viz kap. 2):

- *každodenní situace* (reakce sousedů na nákup nového televizoru),
- *životní podmínky* (životní úroveň a způsob bydlení ve městě),
- *mezilidské vztahy* (vztahy v rodině, vztahy se sousedy a míra formálnosti, resp. neformálnosti s tím spojená),
- *hodnoty a postoje* (postoj k bohatství),
- *jazykové konvence* (frazologické a idiomatické jednotky),
- *zdvořilostní konvence* (pozdravy, pozitivní strategie - negace),
- *sociolingvistické kompetence* (obecná čeština a rozdíly ve slovníku).

³⁵ Graf S. a kol. *Češi a jejich sousedé: Meziskupinové postoje a kontakt ve střední Evropě* (Vyd. 1.). Praha: Academia, 2015.

	KRITÉRIUM	OTÁZKY	ANO	NE	ÚKOL/INPUT
1.	Kognitivní přístup k reáliím	Objevují se informace			
		z historie?		✓	
		ze zeměpisu?		✓	
		z hospodářství?		✓	
		o obyvatelstvu?	✓		9
		o umění?	✓		9
2.	Komunikační přístup k reáliím	Je tematizován běžný život v rámci rodiny, práce i volného času?	✓		4
		Jsou zahrnuty běžné komunikační situace?	✓		4, 5, 7
3.	Interkulturní přístup k reáliím	Objevuje se srovnání s jinými národy/kulturami?	✓		14
		Jsou studenti vyzýváni k porovnávání s vlastní kulturou?	✓		1, 11, 13, 14, 15
4.	Předsudky a stereotypy	Objevují se v textech předsudky a stereotypy?	✓		1, 4
		Jsou následně objasněny?	✓		
		Jsou předsudky a stereotypy explicitním tématem?	✓		4, 13, 16
5.	Reálný obraz		✓		sousedské vztahy, jak se vidí Češi

Tab.12 Katalog hodnotících kritérií pro identifikaci přístupů k reáliím v aktivitách k filmu *Co je doma, to se počítá, pánové...*

Lekce je rozdělena na dvě vyučovací jednotky, přičemž v první jednotce se bude jako input používat počáteční scéna z filmu *Co je doma, to se počítá, pánové...* (1980) režiséra Petra Schulhoffa a v druhé jednotce bude inputem graf „Profily regionálních stereotypů typického Čecha, Moravana a Slezana a obyvatele ČR“ z knihy *Češi a jejich sousedé: Meziskupinové postoje a kontakt ve střední Evropě* (2015). První část lekce se bude zaměřovat zejména na obecnou češtinu s cílem prezentovat hlavní rozdíly mezi obecnou češtinou a češtinou spisovnou. Studenti se díky práci s filmovou ukázkou naučí používat idiomy a fráze, které se v ní objevily. Ve druhé části lekce se studenti seznámí s českými regionálními stereotypy a po absolvování lekce budou o nich schopni kriticky uvažovat.

6.1.1 Plán lekce

PLÁN 1. ČÁSTI LEKCE		POMŮCKY	CÍL LEKCE
Úroveň : B2 90 min	Téma: ČESKÁ POVAHA Práce s filmem <i>Co je doma, to se počítá, pánové...</i>	Ukázka z filmu, projektor /laptop, handout, kartičky	Studenti budou umět rozpoznat obecnou češtinu a budou znát hlavní rozdíly mezi obecnou a spisovnou češtinou. Budou umět používat idiomy a fráze, které se ve filmové ukázce objevily.
AKTIVITA			DALŠÍ INFORMACE
	PŘED SLEDOVÁNÍM		
10 min	krátká diskuze s partnerem/ve skupině	cv. 1	
10 min	hádání významu slov + register – skupinová práce	cv. 2, kartičky	Na konci studentům neříkat správnou odpověď, tu jim sdělit až po dokončení cv.3
10 min	přiřazování významů – skupinová práce + kontrola	cv. 3, kartičky	Nejdříve studenti skládají kartičky, po kontrole si správné významy napíší do handoutu.
	BĚHEM SLEDOVÁNÍ		
15 min	1.sledování	cv. 4	Nejdříve diskuze v páru, potom se ptá učitel třídy.
10 min	2.sledování; doplňování slov (trénink poslechu a procvičování nových slov)	cv. 5	
	PO SLEDOVÁNÍ		
10 min	Vytvoření pravidla pro obecnou češtinu	cv. 6	
5 min	Cvičení na obecnou češtinu	cv. 7	
20 min	Rolová hra	cv. 8	
Zadání domácího úkolu			

Tab.13 Plán 1. části lekce

PLÁN 2. ČÁSTI LEKCE		POMŮCKY	CÍL LEKCE
Úroveň: B2 90 min	Téma: ČESKÁ POVAHA Práce s filmem <i>Co je doma, to se počítá, pánové...</i>	handout	Studenti se seznámí s českými regionálními stereotypy a jsou o nich schopni kriticky uvažovat. Naučí se nová adjektiva vyjadřující charakter člověka.
AKTIVITA			DALŠÍ INFORMACE
15 min	kontrola domácího úkolu	cv. 9, 10	
10 min	diskuze s partnerem/ve skupině	cv. 11	
5 min	hledání synonym	cv. 12	
15 min	práce s grafem	cv. 13	Studenti pracují 10 min ve skupině a zbylých pět minut učitel zjišťuje, na co studenti přišli.
15 min	vymýšlení vlastností Čechů a svého národu + jejich srovnání	cv. 14	Studenti si vlastnosti sdělují ve dvojicích, potom je učitel vyzve, aby řekli, jaké vlastnosti Čechům a svému národu přisoudili a napíše je na tabuli
10 min	tvorba grafu	cv. 15	
10 min	diskuze s partnerem/ ve skupině	cv. 16-1	
10 min	scénka	cv. 16-2	

Tab.14 Plán 2. části lekce

6.1.2 Popis jednotlivých aktivit³⁶

I. část lekce (90 min)

Přípravné aktivity (před sledováním)

Cvičení č. 1 (délka 10 min)

První aktivitou je warm-up, ve kterém studenti s partnerem nebo ve skupině diskutují na téma Česká národní povaha. Zároveň jsou vyzváni, aby se zamysleli i nad tím, jací jsou lidé v jejich národě.

Cvičení č. 2 (délka 5 min)

Druhá aktivita slouží jako pre-task s cílem usnadnit studentovi následnou práci s inputem díky elicitaci toho, co už znají. Pro aktivitu je nutné vytisknout (a zalaminovat) a rozstříhat kartičky s výrazy (viz Tab.15). Studenti dostanou do skupiny kartičky s výrazy, které jsou tučně vytištěné. Nejdříve studenti zkusí hádat, co dané výrazy znamenají, poté určí, jedná-li se o obecnou nebo spisovnou češtinu a vzpomenout si, v jakém druhu komunikace je vhodné dané výrazy používat a proč. Je důležité jim na konci ještě neříkat správnou odpověď, protože tu se dozví až po splnění třetího úkolu.

Cvičení č. 3 (délka 10 min)

Třetí aktivita také slouží jako pre-task a navazuje na druhou aktivitu. Studenti opět obdrží do skupiny kartičky (viz Tab.15), tentokrát ty, které nejsou tučně vytištěné, a jsou nyní vyzváni, aby k výrazům z druhého cvičení našli správné dvojice. U této aktivity se vyplatí poskytnout studentům dostatek času na přemýšlení, protože se zde vyskytuje množství lingvoreálií³⁷, které jsou pro studenty nové (mít kliku, dostat psotník). Poté, co jsou studenti hotovi, učitel provede kontrolu a vyzve studenty, aby přiřazené výrazy napsali do handoutu.

³⁶ Po každé aktivitě se předpokládá (pokud není uvedeno jinak), že učitel udělá se studenty kontrolu.

³⁷ Hasilův termín lingvoreálie viz kap. 1.2.1

bezva fáro	dobré auto	dávat na druhém programu	být na ČT2 (Česká televize)
stará láska nerezaví	nepřestat milovat starou lásku	přijít k hotovému	už to za nás někdo udělal
grátis	zdarma	mít kliku	mít štěstí
ždímat z lidí peníze	lidé zaplatí za věc více, než by měli	vykašlat se na něco	přestat něco dělat
dvacka	dvacet korun	dostat psotník	velmi se leknout
být z dovozu	být vyrobené v zahraničí	plotýnky zlobí	bolí záda
nadzdvihnout mandle	rozzlobit se/naštvat se	dělat něco schválně	dělat něco úmyslně

Tab.15 Kartičky na rozstříhání pro I. část lekce – cvičení 2 a 3

Práce s inputem (během sledování)

Cvičení č. 4 (délka 15 min)

Čtvrtá aktivita zahrnuje sledování filmové ukázky zaměřené na celkové porozumění. Studenti zodpoví, jaké mají rodiny v ukázce spolu vztahy a zamyslí se nad tím, zda je ukázka realistická a nevyskytují se v ní stereotypy.

Cvičení č. 5 (délka 10 min)

Pátá aktivita obsahuje sledování zaměřené na detail, konkrétně na poslech – studenti mají doplňovat vynechané výrazy do dialogů. Tyto výrazy jsou většinou tvořeny novou slovní zásobou, s kterou se pracovalo v pre-tasku, takže v této aktivitě se dále upevňuje porozumění daným výrazům.

Následující aktivity (po sledování)

Cvičení č. 6 (délka 10 min)

V této aktivitě student pracuje s textem z 5. cvičení. Hledá v něm slova, která spadají do obecné češtiny a následně má vymyslet pravidlo, jak ze spisovného výrazu vytvořit výraz v obecné češtině. U studenta má při tvorbě pravidla dojít k tzv. „povšimnutí“ (noticing), „utřídění“ (assembling) (viz kap. 3.1.2.6), tzn. studentovi by mělo být poskytnuto dostatečné množství času.

Cvičení č. 7 (délka 5 min)

Aktivita navazuje na proběhlé „povšimnutí“ a „utřídění“ tzv. „konsolidací“, jejímž cílem je procvičit nabyté znalosti. Student transformuje slova v závorkách do obecné češtiny.

Cvičení č. 8 (délka 20 min)

Tato aktivita nazvaná v handoutu jako rolová hra³⁸ je ve skutečnosti simulace (viz kap. 3.1.2.5). Student s partnerem sehraje scénku podle zadání v handoutu, a upevňuje tak novou slovní zásobu nabytou v této lekci.

³⁸ Rozhodli jsme se v handoutu použít výrazu Rolová hra, protože je rozšířený a studentům okamžitě asociuje, co je předmětem aktivity.

Cvičení č. 9

V tomto úkolu je přítomen kognitivní přístup k reáliím (viz kap. 1.4.1), a proto je možné, aby studenti úkol vypracovali samostatně jako domácí úkol. Tím, že studenti fakta najdou sami, lépe si je zapamatují, a navíc se nebude v hodině zbytečně ztrácet čas hledání faktických informací.

Cvičení č. 10

Tento úkol se týká charakterových vlastností postav z filmové ukázky. Svým zaměřením propojuje první část lekce s druhou, protože cílem je poskytnout studentům novou slovní zásobu spojenou s charakterem člověka, která najde uplatnění v druhé části lekce věnované zejména povahovým vlastnostem Čechů.

II. část lekce (90 min)

Přípravné aktivity

Cvičení č. 11 (délka 10 min)

Slouží jako warm-up. Studenti ve dvojicích či ve skupině odpovídají na otázku, zda se na svůj národ dívají spíše pozitivně nebo negativně. Následně mají hádat, jak asi sami sebe vidí Češi.

Cvičení č. 12 (délka 5 min)

Tento pre-task má studentům pomoci s porozuměním slov, které se vyskytnou v inputu. Studenti mají spojit jednotlivé výrazy tak, aby zjistili, co adjektiva popisující charakter člověka, znamenají.

Práce s inputem

Cvičení č. 13 (délka 15 min)

Studenti mají podle grafu zjistit, že v ČR se názory na to, jaký je český člověk, liší. V grafu se vyskytuje hodnocení typického Čecha, Moravana, Slezana a obyvatele ČR, které budou

studenti porovnávat. Studenti pracují 10 min ve skupině a zbylých pět minut učitel zjišťuje, na co studenti přišli.

Následující aktivity

Cvičení č. 14 (délka 15 min)

V tomto úkolu mají studenti napsat do tabulky v handoutu pět vlastností, které sami přisuzují Čechům a pět vlastností, které přisuzují vlastnímu národu. S partnerem pak porovnají své výsledky a řeknou, na základě čeho takové vlastnosti vybrali. V posledních pěti minutách se učitel studentů hromaděm zeptá, jaké vlastnosti přisoudili Čechům – napíše je na tabuli – a namátkou se zeptá na další národnosti, které studenti takto popisovali.

Cvičení č. 15 (délka 10 min)

Jednotlivé vlastnosti, které studenti uvedli ve 14. úkolu, studenti použijí pro tvorbu grafu. Inspirací jim je graf regionálních stereotypů, se kterým pracovali ve 13. úkolu.

Cvičení č. 16 (délka 20 min; 1.část - 10 min, 2.část - 10 min)

Závěrečný úkol sestává ze dvou částí. V první má student popsat svému partnerovi, zda se mu někdy stalo, že byl souzen na základě stereotypu. Ve druhé části studenti vyberou jednu ze situací (pokud jich bylo víc), kdy se tak dělo, a na základě ní vytvoří krátkou (max. 3 minuty dlouhou) scénku. Ve scénce bude použita obecná čeština (navázání na 1. část lekce).

6.1.3 Handout pro studenty

CO JE DOMA, TO SE POČÍTÁ, PÁNOVÉ... česká povaha – 1. část

PŘED SLEDOVÁNÍM

- 1 O Češích se ví, že jsou chytří (Baťa byl génius), šikovní (vyrábíme škodovky), udatní (zabili jsme Heydricha), ale zároveň mírumilovní (armádu máme jen na obranu), kulturní (Hašek, Kundera, Havel) a hlavně si umí udělat legraci sami ze sebe. Souhlasíte? Říká se to stejné i o vašem národu?
- 2 Co asi znamenají následující výrazy? Jde o obecnou nebo spisovnou češtinu? V jaké komunikaci je vhodné a v jaké komunikaci není vhodné tato slova používat? K čemu jsou takové výrazy dobré – proč je používáme? Pracujte ve skupině.

bezva fáro

ždímat z lidí
peníze

vykašlat se na něco

dostat psotník

stará láska nerezaví

dvacka

přijít k hotovému

dělat něco schválně

grátis

být z dovozu

mít kliku

plotýnky zlobí

nadzdvihnout mandle

dávat na druhém programu

- 3 Přiřaďte vhodný ekvivalent k výrazům z předchozího cvičení.

Být vyrobené v zahraničí; lidé zaplatí za věc více, než by měli; zdarma; dobré auto; rozzlobit se/naštvať se; velmi se leknout; mít štěstí; bolí záda; být na ČT2 (na České televizi); dvacet korun, nepřestat milovat starou lásku; přestat něco dělat; dělat něco úmyslně; už to za nás někdo udělal

bezva fáro –

stará láska nerezaví –

grátis –

nadzdvihnout mandle –

ždímat z lidí peníze –

dvacka –

být z dovozu –

vykašlat se na něco –

přijít k hotovému –

mít kliku –

dávat na druhém programu –

dostat psotník –

dělat něco schválně –

plotýnky zlobí –

BĚHEM SLEDOVÁNÍ

- 4 Budete sledovat ukázkou z filmu Petra Schulhoffa *Co je doma, to se počítá, pánové...* z r. 1980. Vystupují v ní dvě rodiny – Novákovi a Bartáčkovi. Jaké mají spolu tyto rodiny vztahy, tzn. vycházejí spolu dobře nebo špatně? Proč? Jak moc je podle vás ukáзка realistická? Objevují se v ní stereotypy? Jaké?
- 5 Ukázkou uvidíte ještě jednou. Doplňte chybějící výrazy.

Nad'a a René:

Nad'a: Máš bezva _____. Na taxíka skoro škoda.

René: Tebe jsem svez _____. (...) protože stará láska nerezaví. (...)

René, Pan Novák a Nad'a:

René: Zloběj tě _____ nebo co?

Pan Novák: _____ mi z kapsy koruna a nemůžu ji najít.

René: Neblázní. Tady máš korunu a _____ se na to.

Paní Bartáčková a Nad'a:

Paní Bartáčková: Vy mladý byste chtěli vždycky přijít hned k hotovému a podívej se na mě. Pižlám se tady s Pumprlíkama, vystřihuju, šiju, lepím. No! Není to hezký? (...) Možná, že _____, ale důležitý je, že to lidi kupujou. (...) Peníze se nedají vzít, ty se musejí _____. Z lidí, víš?

Pan Bartáček a zákazník:

Pan Bartáček: Nechcete strašidýlko? (...) Za _____. Je to z dovozu.

A nebudou. (...) Ať vám to přinese štěstí!

Paní Bartáčková a Nad'a:

Nad'a: Co vedle Novákovi? Ještě se s nima hádáte?

Paní Bartáčková: Ani ne. Voni nás teď uctivě zdravěj (...) Aby to nebylo zas tak nudné, tak jim občas se strejčkem _____.

Pan Bartáček a Pan Novák:

Pan Bartáček: Nevíte náhodou, co dneska dávaj na _____?

Pan Novák: To náhodou vím. Pygmalion.

Paní Nováková:

To snad není možný. Japonský televizor? A kde na to berou? (...) Já z toho dostanu _____! Tohle nám dělají schválně, já to vím! Určitě nám to dělají schválně. (...) ty mají takovou _____, že kdyby si večer koupili trpaslíka, tak jim do rána vyroste a ještě jim umeje auto.

PO SLEDOVÁNÍ

- 6 Najděte v dialozích další slova, která patří do obecné češtiny. Potom napište, jak se řeknou spisovně a zkuste vytvořit pravidlo pro změnu ze spisovné (SČ) do obecné češtiny (OČ).

Např. svez (OČ) – svezl (SČ), v OČ se v minulém čase neříká -l – (l-ové participium)

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

- 7 Slova v závorkách převedte to spisovné češtiny.

René: Ahoj tati!

Pan Novák: Nazdar.

René: _____ (Zloběj) tě plotýnky nebo co?

Pan Novák: Ále, _____ (žádný) plotýnky. Vypadla mi z kapsy koruna a nemůžu ji najít.

René: _____ (Prosímte), tati, neblázni. Tady máš korunu a vykašli se na to.

Pan Novák: A hele! Není tohle-

René: Naďa Kovalová, neter paní _____ (Bartáčkový), _____ (co) bydlí vedle vás.

Pan Novák: No vidíš. A já vás _____ (nemoh) poznat.

Naďa: My jsme se s Renkem náhodou potkali, tak mě _____ (svez).

Pan Novák: _____ (Jo), dobrý, dobrý...

René: Co je zas?

Pan Novák: Co by bylo. Nic! Někde tady přece musí _____ (bejt). Ta koruna.

- 8 **Rolová hra** S partnerem sehrajte scénku. Snažte se při tom použít alespoň pět výrazů z tabulky.

Student A (manželka): Váš manžel právě přišel domů a začal mluvit o tom, jak pomáhal sousedovi vynést do bytu nový televizor. Vy si postěžujete, že byste také takový chtěla.

Student B (manžel): Poté, co jste sousedovi pomohl vynést do jeho bytu nový televizor, přijdete domů a řeknete to manželce. Ta vám řekne, že by také ráda nový televizor. Vy jí ale odpovíte, že na něj nemáte peníze, protože jste si nedávno koupili auto.

bezva fáro, stará láska nerezaví, grátis, plotýnky zlobí, vykašlat se na něco, přijít k hotovému, mít kliku, ždímat z lidí peníze, dvacka, být z dovozu, nadzdvihnout mandle, dostat psotník, dělat něco schválně, dávat na druhém programu

DOMÁCÍ ÚKOL

- 9 Ve filmové ukázce, kterou jste viděli, hrají nejlepší čeští herci té doby. Následující otázky se budou týkat těchto herců. Pro odpovědi použijte internet.

1 Kdo koho hrál?

DAGMAR HAVLOVÁ-VEŠKRNOVÁ - IVA JANŽUROVÁ - FRANTIŠEK PETERKA - JIŘÍ SOVÁK - LUDĚK SOBOTA - STELLA ZÁZVORKOVÁ

2 Kteří z těchto herců stále žijí? V jakém dalším filmu/divadelní hře je můžete vidět hrát?



RENÉ NOVÁK A NAĎA KOVALOVÁ

HRAJÍ:

BARTÁČKOVI

HRAJÍ:



NOVÁKOVI

HRAJÍ:

- 10 1 Spojte české idiomy s jejich významem.

malý český člověk, čecháček	pracovitý, šikovný
zlaté české ručičky	průměrný, závistivý, netolerantní
holubičí povaha	vychytralý
mít pod čepicí	mírný, nehádavý

2 Vlastnosti z tabulky přiřadte postavám ve filmu a svůj výběr vysvětlete.

česká povaha - 2.část

- 11 Díváte se na svůj národ spíše negativně nebo pozitivně? Myslíte, že Češi sami sebe vidí negativně nebo pozitivně?
- 12 Co znamenají následující slova? Spojte.

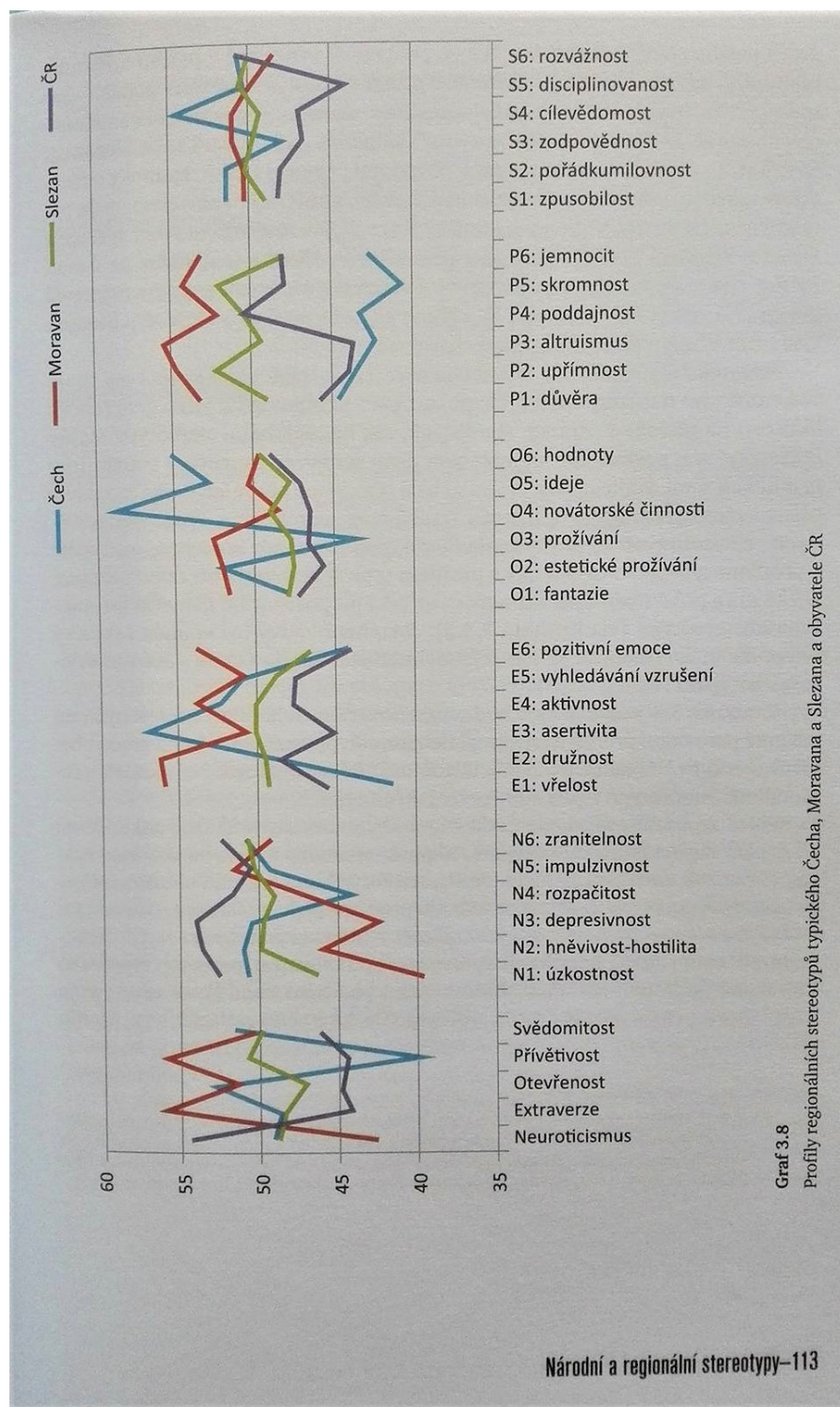
rozvážný
cílevědomý
zodpovědný
pořádkumilovný
poddajný
altruistický
upřímný
rozpačitý
úzkostný

rád uklízí
když něco slíbí, tak to udělá
jde si za cílem
nesobecký
dlouho přemýšlí, než něco udělá
nejistý
nechá se snadno přesvědčit
bojí se a je ve stresu
mluví pravdu

- 13 Graf na následující straně ukazuje české národní autostereotypy, tzn. jak lidé z ČR sami sebe vidí. Kdo má podle grafu celkově nejlepší hodnocení? Češi, Moravani nebo Slezané? V jakých vlastnostech jsou na tom lépe Češi než Moravané a Slezané? Máte podobné rozdíly i ve vaší zemi? Jaký je rozdíl mezi obyvatelem ČR a Čechem?
- 14 Napište 5 vlastností, které podle vás popisují Čechy a 5 vlastností, které popisují váš národ. Porovnejte je s partnerem a svůj výběr odůvodněte.

české vlastnosti	vlastnosti

- 15 Udělejte graf, kde srovnáte vlastnosti Čechů a svého národu. Inspirujte se grafem ve cv. 13.
- 16 1 Soudil tě někdy někdo na základě stereotypu? Jaké to bylo? Co se stalo? Popiš tuto situaci svému partnerovi.
2 Ve skupině vyberte jednu situaci, o které jste mluvili a vytvořte krátkou (max. 3 minuty dlouhou) scénku. Používejte obecnou češtinu.



Graf S. a kol. (2015). *Češi a jejich sousedé: Meziskupinové postoje a kontakt ve střední Evropě* (Vyd. 1.). Praha: Academia, s. 113.

Správná řešení

Úkol č.3

Bezva fáro – dobré auto
Stará láska nerezaví – nepřestat milovat starou lásku
Grátis – zdarma
Ždímat z lidí peníze – lidé zaplatí za věc víc, než by měli
Dvacka – dvacet korun
Být z dovozu – být vyrobené v zahraničí
Nadzdvihnout mandle – rozzlobit se/naštvat se
Dávat na druhém programu – být na ČT2 (Česká televize)
Přijít k hotovému – už to za nás někdo udělal
Mít kliku – mít štěstí
Vykašlat se na něco – přestat něco dělat
Dostat psoťník – velmi se leknout
Plotýnky zlobí – bolí záda
Dělat něco schválně – dělat něco úmyslně

Úkol č.4

Rodiny spolu mají špatné vztahy.
V ukázce je nadsázka.

Úkol č.5

fáro, gratis, plotýnky, vypadla, vykašli, ohavný, ždímat, dvacku, nadzdvihneme mandle, druhém programu, psoťník, kliku

Úkol č.7

zlobí, žádné, prosím tě, Bartáčkové, která, nemohl, svezl, ano, být

Úkol č.9

DAGMAR HAVLOVÁ-VEŠKRNOVÁ –
Nada Kovalová
IVA JANŽUROVÁ – Paní Bartáčková
FRANTIŠEK PETERKA – Pan Bartáček
JIRÍ SOVÁK – Pan Novák
STELLA ZÁZVORKOVÁ – Paní Nováková
LUDEK SOBOTA – René Novák

Úkol č.10

malý český člověk, čecháček –
průměrný, závistivý, netolerantní
zlaté české ručičky – pracovitý, šikovný
holubičí povaha – mírný, nehádavý
mít pod čepicí – vychytralý

Úkol č.12

rozvážný – dlouho přemýšlí, než něco udělá
cílevědomý – jde si za cílem
zodpovědný – když něco slíbí, tak to udělá
pořádkumilovný – rád uklízí
poddajný – nechá se snadno přesvědčit
altruistický – nesobecký
upřímný – mluví pravdu
rozpačitý – nejistý
úzkostný – bojí se a je ve stresu

7 Pretestace navrženého materiálu

V této kapitole uvedeme, jak probíhaly pretestace námi navrženého materiálu, na jejichž základě jsme vytvořili konečnou verzi lekce, která je představena v kapitole 6. Celkem proběhly na studentech s jazykovou úrovní B2 tři testovací lekce téhož materiálu. První dvě testování byla provedena dvěma lektorkami, které se řídily pokyny obsahujícími plán lekce s časovým rozpisem a informace o jednotlivých cvičeních (viz Příloha 6), a také obdržely přepis dialogů (viz Příloha 7). Studenti na lekci používali handout, který naleznete v Příloze 5.

První lektorka materiál testovala na soukromé lekci, kde byli přítomni dva studenti ve věku asi 40 let s ruštinou jako mateřským jazykem. Druhá lektorka testovala materiál v jazykové škole Czech Courses ve skupinové lekci, na které byli přítomni čtyři studenti ve věku 25-46 let s angličtinou, němčinou a ruštinou jako mateřským jazykem. Třetí testování provedla sama autorka této práce v rámci skupinové lekce pořádané jazykovou školou James Cook Languages. Na této lekci byly přítomny tři studentky ve věku 30-40 let, jejichž mateřským jazykem byla ruština, polština a italština.

Hodnocení a připomínky lektorek uvedené v „Hodnocení průběhu lekce“ (viz Příloha 8) spolu s poznatky získanými při třetím testování nám posloužily k vytvoření konečné verze materiálu (viz kap. 6). V první verzi byla lekce rozpracována na devadesát minut (Příloha 6), což se z hlediska časového plánu ukázalo jako nedostačující, a proto jsme se rozhodli úkoly v lekci rozšířit a rozdělit lekci na dvě devadesátiminutové jednotky.

Co se týče jednotlivých úkolů, tak úkol č.2 v první verzi lekce³⁹, který byl zaměřený na znalosti o českých hercích, jsme se rozhodli do konečné verze lekce nezačlenit. Důvodem bylo, že studenti na všech testovacích hodinách české herce neznali, z čehož vyplývá, že podobný typ faktografické otázky není vhodný jako součást samostatného úkolu. Dále jsme více konkretizovali zadání rolové hry (úkol č. 8 v konečné verzi), z kterého nebylo v první verzi jasné, jestli se mají použít všechny výrazy a co přesně mají studenti dělat. Také jsme pro učitele doplnili správná řešení úkolů, u kterých to bylo možné.

³⁹ Zadání úkolu č.2: Ve filmu Petra Schulhoffa *Co je doma, to se počítá, pánové...* z r. 1980 vystupují dvě rodiny – Novákovi a Bartáčkovi. Postavy hrají nejlepší čeští herci té doby. Znáte některé z těchto herců a co o nich víte?

Závěr

Cílem této práce bylo poskytnout učitelům češtiny jako cizího jazyka informace o tom, jakým způsobem je možné pro jazykovou úroveň B2 prezentovat české reálie za použití filmu.

Při tvorbě vlastního výukového materiálu, který je součástí praktické části této práce byla z naší strany snaha řídit se při jeho tvorbě požadavky *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SEERR), které požadují do výuky zahrnout interkulturní přístup a dále také, aby vyučování bylo komunikační. Z toho důvodu byla v teoretické části této práce vysvětlena problematika reálií. Pojem „reálie“ se v SEERR nevyskytuje, je v něm použito pojmů „sociokulturní znalost a kompetence“, a proto jsme považovali za důležité v první kapitole představit sociokulturní kompetenci a její vztah k reáliím. Pojem „reálie“ jsme vymezili na základě strukturního pojetí Hasila a v opozici k němu stojící Romaševské a Lapa. Sociokulturní kompetence úzce souvisí s interkulturní kompetencí, a proto jsme se také věnovali interkulturní kompetenci a objasnili pojem „interkulturní mluvčí“. Následně jsem se seznámili s didaktickým přístupem k reáliím Weimanna a Hosche, kteří definovali tři didaktické přístupy (kognitivní, komunikační a interkulturní) k reáliím. Na závěr první kapitoly jsme se věnovali tomu, co znamenají pojmy „národní“ a „regionální stereotyp“, a také zde byly uvedeny způsoby, jak by měl učitel jednat, aby studentu pomohl stereotypy ve výukových materiálech identifikovat a vypořádat se s nimi. Stereotypům jsme se zde zabývaly z toho důvodu, že v praktické části jsme se s nimi potýkali ve dvojím kontextu. Coby součást analýzy dostupných materiálů pracujících s filmem jsme posuzovali cvičení z hlediska toho, zda se v nich nevyskytuje explicitně či implicitně sociokulturní stereotypizace a předsudky. Druhým způsobem, jak jsme se stereotypy pracovali, bylo explicitní zahrnutí tématiky národních a regionálních stereotypů do námi navrženého výukového materiálu.

Ve druhé kapitole této práce jsme představili obsah sociokulturní kompetence pro češtinu na úrovni B2, abychom se na ni mohli v praktické části práce dále odkazovat.

Třetí kapitola se věnovala komunikačnímu přístupu a představení jednotlivých komunikačních komponentů, jejichž znalost nám v praktické části posloužila k vytvoření vhodných aktivit pro náš výukový materiál.

V závěrečné kapitole teoretické části jsme se věnovali využití filmu ve výuce, byly uvedeny důvody, proč film do výuky zahrnout (např. zprostředkování české kultury), i pozitiva (např. větší motivace studenta) a negativa (např. časová náročnost přípravy materiálů), která jsou s tím spojena, a představeny metody, jak s filmem ve výuce pracovat (používat pouze ukázky, nikoliv celý film). Na závěr kapitoly jsme uvedli, jak se k filmovému materiálu v hodině vztahuje autorský zákon (film je možné používat k výukovým účelům), a také jsme uvedli možnosti editace filmu (použití JDownloader a Windows Media Player).

V praktické části byly zmapovány dostupné materiály k výuce češtiny jako cizího jazyka pracující s filmem. Analýza potvrdila náš předpoklad, že dostupných českých materiálů věnujících se práci s filmem ve výuce češtiny jako cizího jazyka není mnoho. Z učebnic ji můžeme nalézt v knize *Čeština pro cizince B2* v sekci Reálie. Jedná se o filmy *Ať žijí duchové* (1977) a *Šťěstí* (2005). Dále jsme v časopise *Krajiny češtiny* ve vydání z roku 2009 a 2013 našli aktivity zaměřené na filmy *Pelíšky* (1999) a *Tajnosti* (2007). Naším dalším předpokladem bylo, že v materiálech budou v nedostatečné míře zastoupeny komponenty komunikačního vyučování, což se nepotvrdilo. Dále se nepotvrdilo, že v aktivitách nebudou najednou zastoupeny všechny tři přístupy k reáliím dle G. Weimanna a W. Hosche (kognitivní, komunikační a interkulturní přístup), což jsme posuzovali na základě katalogu hodnotících kritérií. Předsudky a stereotypy v aktivitách přítomny nebyly až na jeden případ, kdy se jednalo o přítomnost genderového stereotypu v zadání úkolu ve cvičení k filmu *Pelíšky*.

Především však praktická část poskytla návrh práce s filmem ve výuce. Jako cílového uživatele jsme vybrali dospělého studenta na úrovni B2, poněvadž na dané úrovni je už student schopen porozumět většině filmů. Při tvorbě ukázkové lekce jsme nicméně museli vzít v potaz jazykovou náročnost filmové ukázky, která převyšuje jazykovou úroveň B2 zejména proto, že se v ukázce objevuje velké množství frazémů a idiomů. Proto bylo nutné seznámit studenty s idiomy a frázemi vyskytujícími se ve filmové ukázce ještě před samotnou prací s ukázkou, aby byli studenti následně schopni porozumět obsahu ukázky. Také druhá část lekce obsahovala slovní zásobu, která byla vyšší než jazyková úroveň B2, což bylo zapříčiněno tím, že studenti pracovali s autentickým materiálem v podobě grafu. Domníváme se, že není možné studenty seznámit s českými reáliemi bez toho, aniž bychom demonstrovali i jejich negativní obsah. Z toho důvodu

jsme pro lekci vybrali pro příklad našeho přístupu jako téma lekce „povahové vlastnosti Čechů“, v němž se vyskytují české národní stereotypy. V případě volby takového tématu bylo potřeba, aby byl input studentům prezentován s navazujícími aktivitami, které v sobě budou zahrnovat interkulturní přístup, který umožní, že budou studenti dané stereotypy schopni rozpoznat a kriticky o nich uvažovat. V rámci interkulturního přístupu jsou studenti nuceni přemýšlet nejen o cílové kultuře, respektive kultuře české, ale také o své vlastní kultuře, z čehož plyne vědomí kulturních rozdílů a v ideálním případě pochopení cílové kultury. V první i druhé části lekce interkulturní přístup převládal, dále pak byl zastoupen kognitivní a komunikační přístup k realitám. Lekce byla rozdělena na dvě vyučovací jednotky, přičemž v první jednotce se jako input používala počáteční scéna z filmu *Co je doma, to se počítá, pánové...* (1980) režiséra Petra Schulhoffa a v druhé jednotce byl inputem graf „Profily regionálních stereotypů typického Čecha, Moravana a Slezana a obyvatele ČR“ z knihy *Češi a jejich sousedé: Meziskupinové postoje a kontakt ve střední Evropě* (2015).

V poslední kapitole této práce jsme uvedli, jak probíhaly pretestace námi navrženého materiálu, na jejichž základě jsme vytvořili konečnou verzi lekce. Hodnocení a připomínky lektorek uvedené v „Hodnocení průběhu lekce“ spolu s poznatky získanými při třetím testování nám posloužily k vytvoření konečné verze materiálu. V první verzi byla lekce rozpracována na devadesát minut, což se z hlediska časového plánu ukázalo jako nedostačující, a proto jsme se rozhodli úkoly v lekci rozšířit a rozdělit lekci na dvě devadesátiminutové jednotky.

Seznam literatury

Citovaná literatura

- BERK, R. A. Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 2009.
- BRINZA, T. *Film ve výuce*. Diplomová práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. Vedoucí práce Eva Mušková
- BURYÁNEK, J. (ed.). *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy. Člověk v tísni – společnost při ČT, o.p.s., Praha 2002.*
- BYRAM, M., B. GRIBKOVA, H. STARKEY, *Developing The Intercultural Dimension in Language Teaching (Report for Language Policy Division)*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- BYRAM, M., *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- BYTEL, A. Několik poznámek k tzv. reáliím, In: J. Tax a kol., *Čeština jako cizí jazyk I. Materiály z první metodologické konference Ústavu slovanských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*, Univerzita Karlova, Praha 1985, s. 27-28.
- Common European Framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors (Provisional Edition)*. Strasbourg: Council of Europe, 2017.
- ČENĚK, J., J. SMOLÍK, Z. VYKOUKALOVÁ. *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly: základní pojmy interkulturní psychologie, kolektivní identita, předsudky a stereotypy, etnicita a etnické konflikty*. Praha: Grada, 2016. Psyché. ISBN 978-80-247-5414-7.
- ČINÁTL, K. a J. PINKAS. *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-11-9.
- GRAF, S., M. HŘEBÍČKOVÁ, M. PETRJÁNOŠOVÁ, A. LEIX. *Češi a jejich sousedé: meziskupinové postoje a kontakt ve střední Evropě*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2015. Společnost. ISBN 978-80-200-2489-3.
- HASIL, J. *Sociokulturní kompetence jako součást popisů úrovně českého jazyka*. In: *Bohemistika*, nr.3, 2006. ISSN 1642-9893.

- . *Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011, 221 s. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 978-80-7414-400-4
- HOLUB, J. a kol. *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň B2*. Praha: MŠMT, 2005.
- HOLÝ, L. *Malý český člověk a skvělý český národ*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. Studie. ISBN 978-80-7419-018-6.
- HUBER, J. *Developing Intercultural Awareness Through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2014. ISBN 978-92-871-7745-2
- CHOLASTOVÁ, E. *Posuzování regionálních stereotypů: Percepce osobnostních rysů typického Čecha, Moravana a Slezana*. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce: Martina Hřebíčková
- KEJVALOVÁ, B. *Kulturní realie a stereotypy ve vyučování cizímu jazyku*. Diplomová práce. Praha: FFUK, 2012. Vedoucí práce: Karel Šebesta
- KRAMSCH, C., ZHU H. *Language, Culture and Language Teaching*. In G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching*. London: Routledge. 2016.
- LONERGAN, J. *Video in language teaching*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1984.
- MAŠÍN, J. *Pragmalingvistika a osvojování češtiny jako cizího jazyka*. FF UK, 2015.
- NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. 5th print. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. ISBN 0-521-37915-6.
- POPELKOVÁ, L. *Interkulturní kompetence a jejich rozvoj*. Diplomová práce. Praha: FFUK, 2012. Vedoucí práce: Renata Kocianová.
- RICHARDS, J. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman, 2010.
- ROMAŠEVSKÁ, K, J. LAH. *Příspěvek ke kritické analýze reálií*. In *Studie z aplikované lingvistiky – Studies in Applied Linguistics*, 2017, 8, Special Issue, s. 34-47.
- SGALL, P. a J. HRONEK. *Čeština bez příkras*. Vydání druhé. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2459-4.
- SHERMAN, J. *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

- SHILPA, M.A. *Teaching Culture Through Videos*. Austin: University of Texas, 2012. Diplomová práce. Vedoucí práce: Veronica G. Sardegna
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky, přel. IVANOVÁ J., LENOCHOVÁ, A., LINKOVÁ, J., ŠIMÁČKOVÁ, Š., Olomouc: UPOL, 2006.
- STARÝ KOŘÁNOVÁ, I. *Česká čítanka: adaptované texty a cvičení ke studiu češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis, 2012. ISBN 978-80-7470-025-5.
- STORME, J. A., & DERAKHSHANI, M. Defining, teaching and evaluating cultural proficiency in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 35(6). American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2002. s. 657-668.
- TOGNOZZI, ELISSA. (2010). Teaching and Evaluating Language and Culture Through Film. *Italica Vol. 87, No.1*. American Association of Teachers of Italian, 2010. 69-91.
- UHLÍKOVÁ, L. Několik poznámek ke vzniku a zániku etnických stereotypů. In *Etnické stereotypy z pohledu různých vědních oborů*. Brno: Etnologický ústav AV ČR, 2001.
- VALKOVÁ, J. *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. Varia. ISBN 978-80-7308-524-7.
- ZERZOVÁ, J. *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova Univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6824-7.

Prostudovaná literatura

- BALOWSKI, M. Kulturní kódy v české publicistice, In: *Pocta 65. výročí založení Univerzity Karlovy v Praze. Sborník příspěvků přednesených zahraničními bohemisty na mezinárodním sympoziu v Praze 20. –26. srpna 1998, I. díl*, Univerzita Karlova, Praha 1998, s. 11–20.
- BARNES-KAROL, G., & BRONER, M. A. Using images as springboards to teach cultural perspectives in light of the ideals of the MLA Report. *Foreign Language Annals*, 43(3). American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2010, s. 422-445.
- ÇAKIR, I. The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology Vol. 5 Issue 4 (9)*. TOJET, 2006. ISSN: 1303-6521
- HASIL J., Lingvoreaľie, In: kol., *Přednášky z XLV. běhu Letní školy slovanských studií*, Univerzita Karlova. Praha 2002, s. 53–63.

- . Reálie versus sociokulturní kompetence? In *Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků (a češtiny pro cizince): Sborník z mezinárodního semináře*. Poděbrady: ÚJOP, 2008. ISBN: 978-80-87238-00-4
- HRDLIČKA, M. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV, 2002.
- HRONOVÁ, K. a J. HRON. *Čeština pro cizince H+H*. Praha: Didakta, 2013. ISBN 978-80- 904740-3-1.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006.
- KESTŘÁNKOVÁ BOCCOU, M., MÜLLEROVÁ A. Současný stav použití videa jako učební pomůcky. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Praha: AUČCJ, 2013.
- KRAMSCH, C. Language and Culture. In *Research Methods and Approaches in Applied Linguistics: Looking Back and Moving Forward*. AILA Review Vol. 27, 2014. s. 30-55.
- MACHOVÁ, S. – ŠVEHLOVÁ, M. *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha: PedF UK, 2001.
- NOSKOVÁ, L. *Film ve výuce cizích jazyků – na příkladu zdidaktizovaného ruskojazyčného materiálu pro SŠ*. Diplomová práce. Praha: FFUK, 2008. Vedoucí práce: Jana Folprechtová.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.
- . *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
- PUNČOCHÁŘ, M. *Metodika kurzů sociokulturní orientace*. SOZE 2010.
- ROHÁL, R., VALÍK T., *Slavné filmové hlášky*. Praha: Daranus, 2008.
- ROUBALOVÁ, E. Výuka reálií – neodmyslitelná součást cizojazyčné výuky. In „*Bohemistyka*“ 2006, nr 3, ISSN 1642-9893.
- SUNDGUIST, J. (2010). The Long and the Short of It: The Use of Short Films in the German Classroom. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 43(2), 123-132.
- ŠTURMOVÁ, K. *Didaktické zapojení videa do výuky češtiny jako cizího jazyka*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2016. Vedoucí práce Jaroslav Mašín.
- TELLINGER, D. Reálie v príprave prekladateľov. In: Jazykové a rečové kontakty z aspektu cudzojazyčnej jazykovej výučby. *Jazykovedný zborník 10*. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Šafarikanae. Prešov, EXCO 1993, s. 199-193.

Citované internetové zdroje

msmt.cz [online]. [cit. 2012-06-08]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>>

Osmero zásad (Příloha 1). Dostupné z <<https://www.albatrosmedia.cz/tituly/35446306/cestina-pro-cizince-a1-a-a2/>>

Zdroje

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., K. HLÍNOVÁ, P. PEČENÝ a D. ŠTĚPÁNKOVÁ. *Čeština pro cizince: úroveň B2: vhodná pro všechny národnosti*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978–80–266–0178–4.

DZS. *Krajiny češtiny č.0*. ISSN 1804–3283

DZS. *Krajiny češtiny č.5*. ISSN 1804–3283

Obrázky v handoutu

Bartáčkovi

Dostupné z:

<<https://www.google.cz/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjXw4fzvNbcAhUEaVAKHR9zCC0QjRx6BAGBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.ceskatelevize.cz%2Fporady%2F19902-co-je-doma-to-se-pocita-panove%2F29538365586%2F&psig=AOvVaw2BEorZ-slcGkLcpTQMK1Z&ust=1533577857119004>>

Novákovi

Dostupné z:

<https://www.google.cz/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjnujIvdbcAhWJLVAKHVmABGkQjRx6BAGBEAU&url=https%3A%2F%2Ftv.seznam.cz%2Fprogram%2F3324806&psig=AOvVaw17sjmlTSpVCnRcg_V3XjIp&ust=1533578040060279>

René a Naďa

Dostupné z:

<<https://www.google.cz/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjhht3fvdBcAhXEZVAKHXETAeoQjRx6BAGBEAU&url=http%3A%2F%2Fwww.filmovyprehled.cz%2Fcs%2Ffilm%2F397292%2Fco-je-doma-to-se-pocita-panove&psig=AOvVaw2r7XtXvgXTiHzynsplE-ek&ust=1533578096631111>>

Seznam obrázků a tabulek

Seznam obrázků

Obr.1 Rámec pro analýzu komunikačního úkolu	29
Obr.2 René a Naďa	67
Obr.3 Bartáčkovi	67
Obr.4 Novákovi	67
Obr. 5 Profily regionálních stereotypů typického Čecha, Moravana (...)	69

Seznam tabulek

Tab.1 Byramův model interkulturní komunikační kompetence	11
Tab.2 Kategorie komunikačních jazykových aktivit založené na makrofunkcích (...)	13
Tab.3 Napomáhání vzniku plurykulturního prostoru	14
Tab.4 Kognitivní, komunikační a interkulturní přístup ve výuce reálií	17
Tab.5 Rozdíly ve slovníku	27
Tab.6 Katalog kritérií B. Kejvalové	43
Tab.7 Katalog hodnotících kritérií (...)	44
Tab.8 Katalog hodnotících kritérií (...) k filmu <i>Ať žijí duchové</i>	46
Tab.9 Katalog hodnotících kritérií (...) k filmu <i>Šťěstí</i>	47
Tab.10 Katalog hodnotících kritérií (...) k filmu <i>Pelíšky</i>	50
Tab.11 Katalog hodnotících kritérií (...) k filmu <i>Tajnosti</i>	51
Tab.12 Katalog hodnotících kritérií (...) k filmu <i>Co je doma, to se počítá, pánové</i>	56
Tab.13 Plán 1. části lekce	57
Tab.14 Plán 2. části lekce	58
Tab.15 Kartičky na rozstřihání pro I. část lekce – cvičení 2 a 3	60

Seznam příloh

Příloha 1 - Ať žijí uchové (<i>Čeština pro cizince B2</i>)	82
Příloha 2 – Štěstí (<i>Čeština pro cizince B2</i>).....	84
Příloha 3 - Pelíšky (<i>Krajiny češtiny č.5</i>)	87
Příloha 4 - Tajnosti (<i>Krajiny češtiny č.0</i>)	90
Příloha 5 – Návrh hodiny před otestováním.....	91
Příloha 6 – Pokyny pro učitele před otestováním.....	94
Příloha 7 - Dialogy a minutáž k ukázce z filmu <i>Co je doma, to se počítá, pánové</i>	97
Příloha 8 – Hodnocení průběhu lekce.....	100

REÁLIE

REÁLIE


1. Poslouvejte ve skupinách.

Existuje ve vaší zemi nějaký televizní pořad, který se zabývá záhadami? Pokud ano, krátce ho popište. Pokud ne, proč myslíte, že právě ve vaší zemi není? Zažila jste vy nebo někdo z vašich známých něco záhadného? Pokud ano, krátce to popište. Pokud ne, kde se podle vyprávění legend, pohádek atd. může stát něco záhadného? Čtete rád/a neuvěřitelné a záhadné příběhy? Pokud ano, řekněte, co vám nejvíce líbí. Pokud ne, řekněte, co vám nejvíce nelíbí.

2. a) Diskutujte ve dvojicích.

Vysvětlíte, co jsou to nadpřirozené bytosti. Řekněte 4 příklady. Myslíte si, že existují duchové a nadpřirozené bytosti? Svědčí vám nějaké příběhy? Bavil/a jste se někdy s někým o nadpřirozených bytostech? Pokud ano, řekněte s kým, kdy a kde. Pokud ne, řekněte, jestli by bylo pro vás toto téma rozhovoru zajímavé. Svědčí vám nějaké příběhy? Existuje ve vaší zemi nějaký tajemný hrad, o kterém se říká, že tam straší. Že jsou tam duchové? Pokud ano, řekněte, kde je a co o něm víte. Pokud ne, popište nějaké takové místo z filmu, komiksu, knihy...

b) Popište obrázek.



c) Pracujte ve dvojicích. Na základě obrázku napište dvě věty, o čem asi bude film, ze kterého uvidíte krátkou ukázkou. Svědčí vám nějaké příběhy.

3. Přičtěte si TEXT A a pracujte podle vzoru. Do každé mezery doplňte jedno slovo z nabídky. Pozor, pět slov z nabídky nebudete potřebovat.

hradu, začne, pět, se domnívá, vznikl, pomátlou, historický, radost, se rozhodne, komedie, přestavit, hudba, venkovských, pomoci, zájem, chovat, nadpřirozené

TEXT A

Ať žijí duchové (1977)

Ať žijí duchové: filmová pohádka (vzor) komedie o dětech a hradních strašidelech. Hrají: Jiří Sovák, Vlastimil Brodský, Dana Vávrová, Jiří Procházka a další, námět: Jiří Melíšek, scénář: Zdeněk Svěrák, Jiří Melíšek, Oldřich Lipský, režie: Oldřich Lipský, kamera: Jan Němec, architekt: Vladimír Labaš.

a): Jaroslav Uhlíř, texty písní: Zdeněk Svěrák

Film se natáčel hlavně ve středních Čechách. V ukázkách můžete vidět zříceninu b) Krakovce, který leží blízko Rakovníka a je významnou d)

Celý děj filmu se točí právě kolem tohoto starobylého hradu. Skupinka e) dětí potřebuje klubovnu, a proto f) požádá starostu obce o starý hrad Brnk, který by se dal na klubovnu krásně přestavět. O hrad má ale g) také vychytralý vedoucí místní samoobsluhy Jouza. Ten má však s hradem jiné plány. Ve vlně hradní věži chce začít a dětmi h)

.....: Zampióny, prodává je po celém kraji a zbohatnout na nich. Mezi lakomým Jouzou a dětmi i) boj o hrad. Dětem v boji proti Jouzovi pomáhají ředitel školy a také tajemné j) bytosti žijící na tomto místě už po dlouhá staletí. Jedná se o statečného rytíře Brnku a jeho krásnou dceru Leontýnku. Za j) tajemných sil se dětem podaří opravit hradní věž a celý hrad získat do vlastní k)

4. Zjistěte, co znamenají následující slova a slovní spojení. Můžete používat slovník.

<input type="radio"/> pokynů	<input type="radio"/> plech	<input type="radio"/> chovat náklonnost
<input type="radio"/> hamoun	<input type="radio"/> mazadlo	<input type="radio"/> učinit
<input type="radio"/> řemeslník	<input type="radio"/> břevno	<input type="radio"/> skřítek
<input type="radio"/> zahojený	<input type="radio"/> sídlo	<input type="radio"/> výbuch

5. Přičtěte si následující otázky. Podívejte se na ukázkou z filmu, nebo si poslechněte její audiozáznam a odpovězte.

a) Které postavy v ukázkě vystupují?

b) Kde se ukázka odehrává?

c) Jaké je heslo Jouzy a jeho švagrové?

d) Co dostala Leontýnka k desátým narozeninám?

e) Co měli všichni udělat před výbuchem?

f) Co bylo po výbuchu hotové?

g) Co udělali skřítkové, když splnili úkol?

6. Podívejte se na ukázkou z filmu ještě jednou, nebo si poslechněte její audiozáznam a doplňte následující věty. Napište vždy jedno slovo.

Vzor: Do samoobsluhy přišla švagrová... pana Jouzu.

a) Na opravu hradu už přivezli

b) Holky říkají, že už budou muset jít

c) Leontýnka se ptá, jestli není

d) Leontýnka je jediná už let.

e) Rytíř a děti už nejsou

f) Rytíř nesmí zapomenout na, které má pro děti.

g) Rytíř může kouzlo udělat pouze jednou za let.

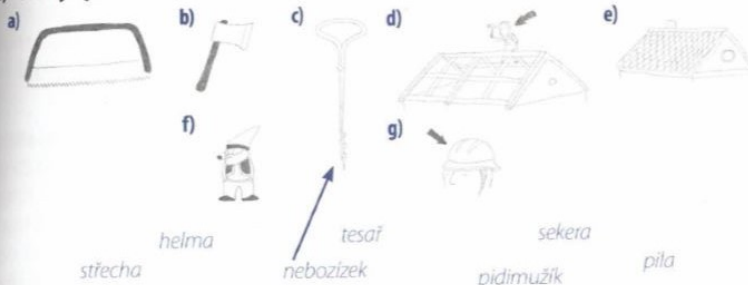
7. Pracujte s transkriptem ukázky z filmu. Podívejte se na podtržená slova v textu a řekněte, jak byla v ukázce vyslovena.

8. Písnička z filmu Ať žijí duchové

a) Zjistěte, co znamenají následující slova. Můžete používat slovník.

- | | | |
|--|--|----------------------------------|
| <input type="radio"/> mech | <input type="radio"/> kutat | <input type="radio"/> vrtat |
| <input type="radio"/> chopit se (něčeho) | <input type="radio"/> jedle | <input type="radio"/> šindelář |
| <input type="radio"/> náčiní | <input type="radio"/> dub | <input type="radio"/> konat něco |
| <input type="radio"/> tesat | <input type="radio"/> zpracovat (něco) | |

b) Pracujte podle vzoru.



c) Poslouchejte písničku (TEXT B) a doplňte vynechaná slova do textu.



51

TEXT B

[Skřítkové **tesaři** z **mechu**.]

[**Chopte se náčiní**, **střechu**.]

[Skřítkové ze a skřítkové z]

[**Pila** at **sekera** **tesá**.]

Šupy dupy dup, raz-dva-tři hej rup
pidimužik

Šupy dupy dup, raz-dva-tři hej rup
pidimužik **kutá**.

Šupy dupy dup, **jedli** nebo **dub**

všechno **zpracuje**.

Šupy dupy dup, raz-dva-tři hej rup
nebozíkem vrtá.

Ref: Ať mistr **šindelář** **koná** své dílo,

..... nám pokryje, kdyby snad lilo.

Držte si, nasadte **helmy**,

mistr to provede způsobem stělným.

9. Pracujte ve dvojicích.

- Vymyslete si postavu skřítky a připravte jeho charakteristiku. Popis musí obsahovat jméno, místo, kde žije, co (rád) dělá, alespoň dvě informace o jeho charakteru (hodný/zlý, pracovitý/líný, upovídaný/málomluvný...), co ne/má rád.
- Napište o skřítkovi krátký příběh.
- Znáte nějaký film, ve kterém vystupují duchové? Pokud ano, krátce ho popište.

10. Najděte v česky psaných materiálech alespoň 5 informací o Bílé paní a připravte o ní krátkou prezentaci.

REÁLIE

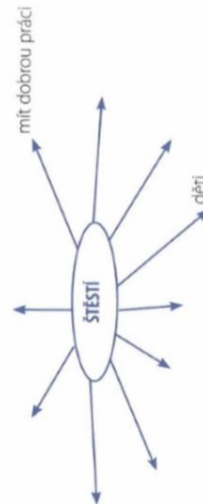
1. Diskutujte ve skupinách. Svě odpovědi zdůvodněte.

Mají pro vás slova přátelství a kamarádství stejný význam? Pokud ne, řekněte, jak se od sebe liší? Potřebuje podle vás každý nejlepšího/nelepšího kamaráda/ku? Ve které etapě (popř. ve kterých etapách) života lidé nejčastěji potkávají nejlepšího/nelepšího kamaráda/ku? V jakých situacích podle vás člověk pozná, že má vedle sebe opravdového kamaráda? Myslíte si, že může existovat kamarádství mezi mužem a ženou? Vyjmenujte alespoň 4 vlastnosti, které by podle vás měl/a mít nejlepší kamarád/ka.

2. Pracujte ve skupinách. Zjistěte informace o spolužácích. Odpovědi pak ve skupině porovnejte.

Otázka	Spolužák 1	Spolužák 2	Spolužák 3
Jak se jmenuje jeden/jedna jeho/její dobrý/á kamarád/ka?			
Jak dlouho už trvá jejich přátelství?			
Jaké mají společné vlastnosti?			
Jaké mají odlišné vlastnosti?			
Mělo někdy jejich přátelství krizi? Proč?			
Kdy / v jaké situaci potřeboval/a jeho/její kamarád/ka pomoc?			
Kdy / v jaké situaci potřeboval/a on/ona pomoc od kamaráda/ky?			
Čeho si na svém/své kamarádovi/ce nejvíc váží?			

3. a) Napíšte během minuty co nejvíce slov / slovních spojení, co pro vás znamená „štěstí“.



b) Řekněte a pak napište věty se čtyřmi slovy ze cvičení 3 a).

4. a) Zjistěte, co znamenají následující slova. Můžete používat slovník.

☐ neútluný ☐ zrát ☐ poslání

b) Přečtěte si TEXT A

TEXT A

Štěstí je živý, nadčasový film, který zachycuje obyčejné lidi a vztahy mezi nimi. Jeho děj se odehrává v průmyslové krajině. Je v něm popsána bezradná těch, kteří žijí v depresivním prostředí, v šedých domech a malých **neútluných** bytech mezi továrnami. Film se zabývá hlavně sociálními problémy, jakými jsou vztahy rodičů a jejich dospělých dětí nebo problematika nezaměstnanosti. Na první pohled se ve filmu neřeší nic velkého. Zkrátka a jednoduše se tam normálně „žije“ a sleduje, jak hlavní hrdinové **zrají**, mění se, vyvíjejí se a dospívají. Druhý pohled příběhu a pochopení jeho **poslání** je už na divácích.

Štěstí bylo uvedeno do kin v roce 2005, mělo obrovský úspěch a okamžitě získalo řadu významných ocenění na domácích i mezinárodních festivalech, jmenujme z nich např. sedm **Českých lvů** (cena za nejlepší film, režii, scénář, kameru, hlavní i vedlejší ženský herecký výkon, hlavní mužský herecký výkon) nebo *Cenu filmových kritiků*.

Hrají: Tatiana Vilhelmová, Pavel Liška, Aňa Geislerová, Bolek Polívka, Simona Stašová, Zuzana Kronerová, Martin Huba a další, scénář a režie: Bohdan Sláma, kamera: Diviš Marek, producent: Pavel Strnad, střih: Jan Daňhel, zvuk: Jan Čeněk, architekt: Petr Plíšek, výtvarník kostýmů: Zuzana Krejzová.

(zpracováno podle recenzí www.cinemamagazine.cz, www.ceskatelevize.cz)

c) Vyberte z nabídky tři slova, která jsou pro TEXT A zásadní. Svůj výběr zdůvodněte.

režie, herecký výkon, film, kritika, vztahy, tovarny, Český lev, ocenění

5. a) Zjistěte, co znamenají následující slova a slovní spojení. Můžete používat slovník.

☐ vykládat někomu něco ☐ rozšlapat ☐ být mimo
☐ namlouvat si něco ☐ mít na něco ☐ zakopnout
☐ štáva (psychicky/fyzicky) ☐ hrát něco na někoho

- b) Popište fotografie hlavních hrdinů filmu Šťěstí.



6 REÁLIE

Tonda se do doby, než se k němu **d)**..... Monika, živí **všelijak**. Za žádnou cenu nechce přijmout trvalé místo, i když má kvůli tomu problémy s otcem, který mu pořád vyčítá, že **nežije spořádaně**. Příchod Moniky mu ale úplně změní život a pohled na svět. Najednou v něm vidí **e)**..... a začíná se chovat zodpovědně. Pustí se do rekonstrukce **polorozpadlého** statku, dokonce si najde stálé **f)**..... v továrně. Všichni čtyři začínají žít jako šťastná rodina, Monika s Tondou se pomalu sbližují a Tonda je do ní čím dál tím **g)**.....

Tato rodinná idylka ale končí v okamžiku, kdy při oslavě narozenin jednoho z chlapců nečekaně přijede Dáša, která se po léčení vrátila z nemocnice domů. Místo poděkování za péči o děti, **obviní** Moniku, že jí „ukradla“ syny, a oba si je odveze. Monika je **h)**..... a rozhodne se, že odjede za svým snoubencem do Ameriky. Tondovi **se** tím **zhrouť** svět.

Film končí tím, že se Monika po nějaké době vrací ze Spojených států zpátky domů a hledá Tonda. Jeho přátelé sice nevědí, kam zmizel, ale jsou si jisti, že se brzy najde.

10. Diskutujte ve dvojicích. Své odpovědi zdůvodněte.

Proč se podle vás na konci filmu Monika vrátila? Co podle vašeho názoru v příběhu představovalo štěstí? Najde podle vás Monika Tonda? Vysvětlete na příkladu, jak byste byl/a ochoten/a změnit svůj život kvůli tomu, abyste pomohl/a svému/své nejlepšímu/nejlepší kamarádovi/kamarádce. S jakými problémy se může setkat člověk, který se stará o cizí děti?

11. Najděte v česky psaných materiálech informace o režiséru Bohdanu Slámovi. Připravte si o něm krátkou prezentaci. Uveďte, kde se narodil, co vystudoval, které další filmy natočil, o čem jsou, co mají jeho filmy společného...

Příloha 3 - Pelíšky (Krajiny češtiny č.5)

Pelíšky

Jana Sovová | lektorát v Udine, Itálie

Prspěvek se zabývá problematikou využití filmu ve vyučování češtiny jako cizího jazyka, konkrétně filmem Jana Hřebejky Pelíšky. Prezentace filmových ukávek s následným přehledem široké škály cvičení jsou nejdříve součástí mé vyučovací metody, a to na všech úrovních pokročilosti. Ve svém příspěvku nabídním kolegyním a kolegům ukádky vlastních didakticky rozpracovaných materiálů k Hřebejkovu filmu – jedná se o pracovní listy s jednotlivými úkoly celkem ve 3 částech – I. Úvodní aktivita a informace, II. Cvičení k filmu a III. Doplnkové aktivity.

Děkuji posluchačům 3. ročníku bohemistiky na Univerzitě v Udine, na nichž jsem si mohla materiál v tomto akademickém roce ověřit.

Pelíšky (režie Jan Hřebejk, 1999)

I. ÚVODNÍ AKTIVITY A INFORMACE

1) **Doplňte do vět vhodné sloveso v minulém čase. (sázet/zasazdit, nadšazovat/nadšadit, přesahovat/přesádnout)**

Už celý týden přší a hladina vody v jece rekordních 5 metrů. V městském parku právě (oni) tulipány. Prodávác na trhu najdív cenu, a potom nám udělal slevu. Koupila jsem si cibulky narcisů a jsem si je na zahrádku. Ten dom jsem bohužel nemohl koupit; jeho cena naše finanční možnosti. Autorka děj svého románu do 19. století.

2) **Přetčete si oba texty a najdte ekvivalenty k tučně výtčeným výrazům.**

(A) časový úsek, etapa
(B) věc, něco*
(C) přehnaná buzení, hyperbola
(D) něco trpkého, neradostného
(E) doslovná citace filmového dialogu nebo jeho části

Příběhy jedné historické generace – stárnoucích rodičů, dospívajících mládeže a malých dětí. Děje jsou zasazeny do konce šedesátých let – podzim '67 až léto '68 s krátkým epilogem přecházejícím do let sedmdesátých. Pražská vilová čtvrť Hlaspaulka, jermná poetka a humorná nadšázka (..) jsou charakteristické pro mozaikové vyprávění paralelních životních osudů tří generací mužů a žen ve zvláštním období (..) našich dějin v roce 1968.

(oficiální text distributora na <http://www.csfd.cz/film/4570-pelisky/>, 31. 3. 2013)

Pelíšky

Jana Sovová | lektorát v Udine, Itálie

Prspěvek se zabývá problematikou využití filmu ve vyučování češtiny jako cizího jazyka, konkrétně filmem Jana Hřebejky Pelíšky. Prezentace filmových ukávek s následným přehledem široké škály cvičení jsou nejdříve součástí mé vyučovací metody, a to na všech úrovních pokročilosti. Ve svém příspěvku nabídním kolegyním a kolegům ukádky vlastních didakticky rozpracovaných materiálů k Hřebejkovu filmu – jedná se o pracovní listy s jednotlivými úkoly celkem ve 3 částech – I. Úvodní aktivita a informace, II. Cvičení k filmu a III. Doplnkové aktivity.

Děkuji posluchačům 3. ročníku bohemistiky na Univerzitě v Udine, na nichž jsem si mohla materiál v tomto akademickém roce ověřit.

Pelíšky (režie Jan Hřebejk, 1999)

I. ÚVODNÍ AKTIVITY A INFORMACE

1) **Doplňte do vět vhodné sloveso v minulém čase. (sázet/zasazdit, nadšazovat/nadšadit, přesahovat/přesádnout)**

Už celý týden přší a hladina vody v jece rekordních 5 metrů. V městském parku právě (oni) tulipány. Prodávác na trhu najdív cenu, a potom nám udělal slevu. Koupila jsem si cibulky narcisů a jsem si je na zahrádku. Ten dom jsem bohužel nemohl koupit; jeho cena naše finanční možnosti. Autorka děj svého románu do 19. století.

2) **Přetčete si oba texty a najdte ekvivalenty k tučně výtčeným výrazům.**

(A) časový úsek, etapa
(B) věc, něco*
(C) přehnaná buzení, hyperbola
(D) něco trpkého, neradostného
(E) doslovná citace filmového dialogu nebo jeho části

Příběhy jedné historické generace – stárnoucích rodičů, dospívajících mládeže a malých dětí. Děje jsou zasazeny do konce šedesátých let – podzim '67 až léto '68 s krátkým epilogem přecházejícím do let sedmdesátých. Pražská vilová čtvrť Hlaspaulka, jermná poetka a humorná nadšázka (..) jsou charakteristické pro mozaikové vyprávění paralelních životních osudů tří generací mužů a žen ve zvláštním období (..) našich dějin v roce 1968.

(oficiální text distributora na <http://www.csfd.cz/film/4570-pelisky/>, 31. 3. 2013)

2) Vše, co znamenají tyto věsměs nelichotivé a dehonestující výrazy? Kdo, vůči komu a proč je ve filmu použil? Existují k nim ve vašem jazyce v analogickém kontextu ekvivalenty?

dobýtek –
 exot –
 hajzl –
 mánička –
 parchant –
 smrad –
 spratek –
 syčák –

3a) Najděte pro každý výraz svázaný s dobovým kontextem odpovídající definici.

udavač	záškodník, nepřátelský agent
důstojník lidové armády	tajný policejní informátor, konfident
diverzant	policista v totalitních bezpečnostních sborech
soudruh	zde: bojovník proti fašismu za 2. světové války
odbojář	major Československé lidové armády v období totality
průslušník veřejné bezpečnosti (= VB)	1. člen KSČ, 2. v letech 1948–1989 nařazené oslovení ve služebním styku namísto titulu „paní“, „pane“

3b) Která z filmových postav zastávala tyto funkce či role nebo tak byla ostatními označována?

.....

3c) Ve filmu se objevuje řada rusismů. Jindřich Kraus například používá opakované termínu „bolševik“. Pochopili jste, koho tímto označením myslí?

4) Nahraďte vedlejší věty infinitivem.

(Ellen moc chtěla, aby mohl odjet za rodiči. – Ellen moc chtěla odjet za rodiči.)

Eva toužila po tom, aby našla partnera a otce pro Péťu.

Vilma Krausová se snažila, aby manželka neobtěžovala svou nemocí.

Michal si moc přál, aby dostal k Vánocům podobné boty jako Ellen.

Jindřiska nechtěla, aby se s otcem pořád hádali.

Jindřich Kraus si nepřál, aby byl někomu pro smích.



5a) Přiřaďte ke každé postavě vlastnosti uvedené v rámečku. Neznámá slova si vyhledejte ve slovníku nebo je konzultujte s učitelem.

nešťastný – bezohledný – šťastný – trapný – cynický – hodný – patetický – zamilovaný – vznešlý – fanatický – omezený/houpý – showmaný – znechucený – zlobivý – zbláznělý – obdivný – zlý – chytří – nebezpečný – zlobivý – šikovný

Bohouš Šebek
 Jeho bratr Václav:
 Věra Šebková:
 Její sestra Eva:
 Její syn Péťa:
 Liduška/Uzlínka Šebková:
 Michal Šebek:
 Jindřich Kraus:
 Vilma Krausová:
 Jindřiska Krausová:
 Jindřichův přítel Ellen:
 učitel biologie Sáša Mašláň:
 průslušník VB:

5b) Vyberte si jednu z rodin a podlejte co nejvýstižnější popis jejích členů, vztahů mezi nimi a situací, ve kterých se ocitají. Pracujte ve dvojicích nebo ve skupinách a výsledky prezentujte ve třídě.



6) Diskutujte a zpracujte písemně.

Ve které z rodin byste chtěli/nechtěli žít a proč?

Co myslíte – jak byste se v dané době zachovali vy, vaše rodina a kamarádi?

Bonusová otázka pro dívky: Kterého z mužských protagonistů byste si nikdy nevybrala za partnera a proč?©

III. DOPLŇKOVÉ AKTIVITY

1a) Přečtěte si dialog z jedné z klíčových scén filmu a přepište repliku vyznačenou kurzívou do spisovné češtiny. Rozumíte všemu?

Kraus: „Co to je?“
 Šebková: „Lžičky.“
 Eva: „No, lžičky. To se hodí, tolik lžiček.“
 Šebek: „No pozor. To nejsou obyčejné lžičky. To jsou lžičky z umělé hmoty, které vyvinuli výzkumníci z NDR.“
 (Lžičky se mezitím v horké kávě rozpustily).
 Šebková: „Já jsem ti říkala – nech je až na polárníkové dort (= zmrzlina). To přece není do horkého kávy.“
 Kraus: „Mě by jenom zajímalo, kde udělali soudruzi z NDR chybu.“
 Šebkův bratr Václav: „Stříleli za války do vzduchu.“



1b) Diskutujte o fenoménu (filmových) „hlášek“.

Na <http://www.ceskatelevize.cz/programy/tvezdamehosrdce/filmovehlasky> najdete seznam nejoblíbenějších „hlášek“ z českých filmů. Lidé se je učí zpaměti a často a rádi je používají v hovoru spolu s citáty z oblíbených knih. Některé z nich dokonce žijí vlastním životem a lidé je citují, aniž by příslušnou knihu skutečně četli (např. Haškovy *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*).

Jaký je váš názor na tento fenomén?
 Je i ve vaší zemi zvykem doslova citovat z filmů nebo z knih?
 Pokud ano, z kterých?

2) Nápad navíc: nastudujte si oblíbenou scénku z filmu a předvedte ji ve třídě nebo ji umístěte na YouTube.

3) Tip na četbu: reportáž o budování Stalinova pomníku v Praze na Letné z knihy *Gottland* (česky 2007) od polského novináře Mariusze Szczygiela.



Autentický text

Kuky se vrací

Debora Fabris, úvod Jana Sovová
 lektorát Udine, Itálie

V akademickém roce 2012/13 se posluchači bohemistiky na Univerzitě v Římě a v Udine společně podíleli na překladu titulů k filmu Jana Svěráka *Kuky se vrací*. Na průběh i výsledek překladatelského procesu dohlíží lektorky českého jazyka na jednotlivých bohemistických pracovištích – Lucia Casadei a Jana Sovová. Je to jejich již v pořadí čtvrtá spolupráce tohoto druhu; v minulosti se jednalo o filmy *Tři oříšky pro Popelku*, *Tajnosti a Mahara*.

Následující ukázka autentického textu představuje písemné zpracování zadání: Charakterizujte hlavní postava

vy filmu *Kuky se vrací*. Časová dotace na splnění úkolu byla 10 minut, slovníky ani jiné pomůcky neměli studenti k dispozici. Autorkou textu je Debora Fabris, studentka 3. ročníku bohemistiky v Udine.

Kuky je hlavní hrdina toho filmu. Je plíšový medvídek, který má rád svou rodinu a dům kde bydlí s Ondrou. Kuky má strach ze všeho a nerád zůstane sám a ve tmě. Kuky je sympatický právě protože moc mluví, často se stěžuje a pořád hledá kontakt a kamarády.

Naopak Hergot má velmy rád samotu a je zvyklý na to, že pomáhá kamarádům ale raději žije sám. Na začátku filmu není moc trpělivý s Kukym ale potom se stane trpělivý a podaří se mu mlt někoho rád.

Anuška je zlá postava. Je závistivý, protože by se chtěla stát strážcem místo Hergota. Je škodlivý, nepřátelský a proto nesympatický.



Foto Ivan Malý © Česká televize

K využití českých filmů ve výuce

Jana Sovová | lektorát Udine, Itálie

Domnívám se, že jedním z mnoha způsobů, jak zpestřit a zatraktivnit výuku českého jazyka pro cizince, je pokud možno pravidelně zařazování ukávek z českých filmů v původním jazyce. Volba filmu a délka či počet ukávek záleží na stupni pokročilosti posluchačů a na tom, jaké cíle a jaké slové dovednosti u nich chci vyvolat. Pro ilustraci uvádím některé tituly společně s konkrétními scénami, které jsem v posledních letech předložila studentům ke zhlédnutí a společnému komentáři s následnou diskusí, a dálejším aktivitám. K poslednímu z uvedených filmů připojuji pro příklad dopřeková cvičení pro středně pokročilé studenty.

Horempádem (rež. J. Hřebejk, 2004) – krádež dítěte a návšteva u bývalého manžela a jeho nové družky. Diskuse na téma bezdělného partnerství, rozvodu, emigrace, rasismu; popis vybavení bytu, osob a jejich vlastností.

Samotáři (rež. P. Ondříček, 2000) – japonští turisté na návštěvě u „typické české rodiny“, Petr převlečený za zaměstnance plynáren kontroluje elektrickou troubu, snídaeně s dvojčaty a s manželkou. Diskuse o rodinných vztazích s stereotypy pojících se s „typickou českou rodinou“; téma zálibnosti a partnerských vztahů.

Příběhy obyčejného šílenství (rež. P. Zelenka, 2005) – opilý mladý muž bojuje s příkrivkou, hádka Petra a Jany před koncertem. Téma sousedských vztahů, samoty, alkoholu, recese a humorných nedorozumění mezi partnery.

Knoflíkáři (rež. P. Zelenka, 1997) – deprimovaný mladý muž u psychologa, psycholog způsobí havárii, výstřední

Studie pokračování ze strany 53

manželské páry. Diskuse na téma samoty, hledání partnera, téma autonehody.

Pelíšky (rež. J. Hřebejk, 1998) – rozpuštěné umělo-

Mach a Sebestová – epizody *Doba ledová* a *Slušné chování*; ilustrace konvencí a rituálů během návštěvy a v mezilidských vztazích humornou formou.

Povídání o pejskovi a kočičce – epizody *Jak myšli podlahu a Jak peklí dort*. Popis zařízení domu/bytu, diskuse na téma: uklid, vaření, typy pokrmů, rozšíření lexika humorovou formou.

Tajnosti (rež. A. Nellis, 2007) – návštěva u gynekologa, prohlídka bytu s realitní agentkou, snídane v novém bytě. Diskuse na téma: české zdravotnictví, otázka interrupce, uspořádání a zařízení bytu, rodinné vztahy, role muže a ženy v partnerském vztahu.

Doplňková cvičení k filmu Tainosti

1. Převeďte do kondicionálu tuto souvěti.

- Julie je doma a překládá knihy z angličtiny.
 - Richard chodí do práce a vstává obvykle v sedm hodin.
 - Cecilie má doma králíka a každý den mu dává jídlo a vodu.
 - Julie šla za manželem do práce a pohádala se tam s ním.
- Mladí manželé si prohlíželi byt a chtěli ho koupit.

2. Dejte do správného tvaru výrazy v závorce.

Rodina Konežských se přestěhovala do (nový, velký, světlý byt). Ráno vstávají společně a připravují si (snídaně, oběd, večeři) v (jejich velkých, luxusních kuchyních). Richard snídá chleba (s máslem, s marmeládou, s ovocem, s čerstvým zeleným paprikou). Cecilie (ji jen trochu (vyžadovaly) vyčítá) bez (nic), protože nechce být tlustá. Julie kritizuje (je dospěláji dcera), protože si dává příliš (spál) do (vlasy). Cecilie (připomíná) (roditelé), že večeř bude (jíst) z (kamarádka Nina). Richard dává (Julie) peníze pro (uklizečka). Ve (stary byt) čeká na (Julie) její přítel Karel. Potřebuje si (ona) (nový byt) (jejich tlustých).

3. Doplňte relativní zájmeno ve správném tvaru.

Richard je muž, má dobrou práci a vydě-
lává hodně peněz.

Králík, má Cecilie doma, se jmenuje
Ludmila.

Julie je žena, s Richard žije už dvacet
et.

Julie a Richard mají problém, o nechtěji
mluvit před dcerou.

Julie má na stole slovník, bez nemůže překládat.

4. Doplňte chybějící lexikum.

V novém bytě je všude hodně protože
rodina se tam teprve před několika dny.
když mají krásný byt, Julie není moc a je
pořád a Julie chce být
proto ráno její chleba. Julie chce koupit
protože teď mají víc a protože hrála kdysi
jako Richard se chce se
svou přítelkyní a nechce se manželkou.
rodiny mladým manželům starý byt
protože nemůžou mít manželé jsou

5. Převeďte přímou řeč na nepřímou.

- Julie se ptá Cecilie: „Je to dobré?“
- Richard říká Cecilii: „Nezapomeň si vzít mobil.“
- Richard říká Julii: „Musíš zaplatit uklízeče.“
- Julie říká Richardovi a Cecilii: „Chtěla bych si koupit piáno.“

6. Zahrajte si scénky ve dvojicích na téma:

- a) ranní diskuse dcery s matkou o úpravě vzhledu a ob-
lečení
b) rozhovor s kamarádkou o potížích ve vztahu s partne-
rem
c) manželská hádka

Autory čtyř namátkově vybraných písemných elaborací, které tento stručný příspěvek uzavírají, jsou nacopané téměř úplni začátečníci, kteří za sebou v době, kdy film (nejméně z hledí, měl 20 vyučovací hodiny po 45 minut) sledovali, jednotlivě filmové scény (popis osob, míst, situací) poslouchali souběžně s promítáním spontánní komentovali v rámci svých jazykových možností. Původně jsem se snažil v úmyslu zaradit do hodiny jen vybrané krátké úseky, ale reakce studentů byly natolik pohotovost a čestné, že jsem nakonec zhlédli film celý. Písemné zpracování žánru

Příloha 5 – Návrh hodiny před otestováním

Součástí diplomové práce *Práce s filmovým materiálem ve výuce češtiny jako cizího jazyka za účelem prezentace českých reálií*, zpracovala: Kristýna Kolářová (kristyna.kolarova@gmail.com)

CO JE DOMA, TO SE POČÍTÁ, PÁNOVÉ... - ČESKÁ POVAHA -



RENÉ NOVÁK A NAĎA
HRAJÍ: LUDĚK SOBOTA A DAGMAR
HAVLOVÁ-VEŠKRNOVÁ



BARTÁČKOVI
HRAJÍ: FRANTIŠEK PETERKA A IVA JANŽUROVÁ



NOVÁKOVI
HRAJÍ: JIŘÍ SOVÁK A STELLA ZÁZVORKOVÁ

PŘED SLEDOVÁNÍM

- 1 O Čechách se ví, že jsou chytrí (Bata byl génius), šikovní (vyrábíme škodovky), udatní (zabili jsme Heydricha), ale zároveň mírumilovní (armádu máme jen na obranu), kulturní (Hašek, Kundera, Havel) a hlavně si umí udělat legraci sami ze sebe. Souhlasíte? Říká se to stejné i o vašem národu?
- 2 Ve filmu Petra Schulhoffa *Co je doma, to se počítá, pánové...* z r. 1980 vystupují dvě rodiny – Novákové a Bartáčkovi. Postavy hrají nejlepší čeští herci té doby. Znáte některé z těchto herců a co o nich víte?
- 3 Co asi znamenají následující výrazy? Jde o obecnou nebo spisovnou češtinu? Pracujte ve skupině.

bezva fáro	ždímat z lidí peníze
stará láska nerezaví	dvacka
grátis	být z dovozu
plotýnky zlobí	nazdvihnout mandle
vykašlat se na něco	dostat psotník
přijít k hotovému	dělat něco schválně
mít kliku	dávat na druhém programu

- 4 Přiřadte vhodný ekvivalent k výrazům z předchozího cvičení.

být vyrobené v zahraničí	bolí záda
lidé zaplatí za věc více, než by měli	být na ČT 2 (Česká televize)
zadarmo	dvacet korun
mít dobré auto	nepřestat milovat starou lásku
rozzlobit, naštvat	přestat něco dělat
velmi se leknout	dělat něco úmyslně
mít štěstí	už to za nás někdo udělal

BĚHEM SLEDOVÁNÍ

- 5 Budete sledovat ukázkou z filmu. Zakroužkujte jméno toho, kdo hlášku řekl. Pozn. *Nada* – N, *René* – R, *Pan Novák* – PN, *Paní Nováková* – PNB, *Pan Bartáček* – PB, *Paní Bartáčková* – PNB
- a) Máš **bezva fáro**. Na taxíka trochu škoda.
N R PN PIN PB PNB
 - b) Tebe jsem svez **grátis**. (...) protože **stará láska nerezaví**. (...)
N R PN PIN PB PNB
 - c) **Zloběj tě plotýnky** nebo co?
N R PN PIN PB PNB
 - d) Vypadla mi z kapsy koruna a nemůžu ji najít.
N R PN PIN PB PNB
 - e) **Neblázní**. Tady máš korunu a **vykašli se na to**.
N R PN PIN PB PNB
 - f) Vy mladý byste chtěli vždycky **přijít hned k hotovému** a podívej se na mě. Přijím se tady s Pumpílkama, vystřihuju, šiju, lepím. No! Není to hezký? (...) Možná, že ohavný, ale důležitý je, že to lidé kupují.
N R PN PIN PB PNB

- g) **Peníze** se nedají vzít, ty **se musejí ždímat**.
Z lidí, víš?

N	R	PN	PIN	PB	PIB
---	---	----	-----	----	-----

- h) Děkuju, šéfe. Moment! Nechcete strašidýlko? (...) Za **dvacku**. Je to z **dovozu**. A nebudou. (...) Ať vám to přinese štěstí!

N	R	PN	PIN	PB	PIB
---	---	----	-----	----	-----

- i) Aby to nebylo zas tak nudné, tak jím občas se strejčkem **nadzvihneme mandle**.

N	R	PN	PIN	PB	PIB
---	---	----	-----	----	-----

- j) Nevíte náhodou, co dneska **dávaj na druhým programu**?

N	R	PN	PIN	PB	PIB
---	---	----	-----	----	-----

- k) To snad není možný. Japonský televizor? A kde na to berou? (...) Já z toho **dostanu psovník**! Tohle nám dělají schválně, já to vím! Určitě nám to dělají schválně. (...) ty **mají takovou kliku**, že kdyby si večer koupili trpaslíka, tak jím do rána vyroste a ještě jím umeje auto.

N	R	PN	PIN	PB	PIB
---	---	----	-----	----	-----

- 6 Ukázku uvidíte ještě jednou. Během sledování se zaměřte na následující otázky.
1 Jaké mají spolu tyto rodiny vztahy, tzn. vycházejí spolu dobře nebo špatně? Proč?
2 Co radí René svým rodičům, aby udělali, když chtějí zbohatnout?

PO SLEDOVÁNÍ

- 7 Napište 5 adjektiv, které podle vás popisují vlastnosti Čechů a 5 vlastností, které popisují váš národ.

české vlastnosti vlastnosti

- 8 Myslíte, že Češi sami sebe vidí negativně nebo pozitivně?

- 9 **Rolová hra** S partnerem sehrajte scénku, kde spolu budete mluvit o známých, kteří si koupili novou televizi. Používejte při tom výrazy, které se objevily v ukázce.

DOMÁCÍ ÚKOL

- 10 Spojte české idiomy s jejich významem.

malý český člověk, čecháček	pracovitý, šikovný
zlaté české ručičky	průměrný, závistivý, netolerantní
holubičí povaha	vychytralý
mít pod čepicí	mírný, nehádavý

- 11 Vlastnosti z předchozího cvičení přiřaďte postavám ve filmu a svůj výběr vysvětlete.
Nada:
René:
Novákovi:
Bartáčkovi:

- 12 Znáte nějaký film z vaší země, který pracuje s tématem lidské závesti?

Příloha 6 – Pokyny pro učitele před otestováním

PLÁN LEKCE A DALŠÍ MATERIÁLY PRO UČITELE

	AKTIVITY	POMŮCKY	CÍL LEKCE
HODINA			
Úroveň: B2 Čas: 90 min	Téma: ČESKÁ POVAHA Práce s filmem <i>Co je doma, to se počítá, pánové...</i>	Ukázka z filmu, projektor/laptop, handout	Studenti se seznámí s národními stereotypy a jsou o nich schopni kriticky uvažovat. Budou umět používat idiomy a fráze, které se ve filmové ukázce objevily.
AKTIVITY			DALŠÍ INFORMACE
	Před sledováním		
5 min	krátká diskuze s partnerem/ve skupině	cv. 1	
5 min	krátká diskuze s partnerem/ve skupině	cv. 2	
6 min	hádání významu slov – skupinová práce	cv. 3	Na konci studentům neříkat správnou odpověď, tu jim sdělit až po dokončení cv.4
5 min	přiřazování významů – skupinová práce + kontrola	cv. 4, kartičky	
	Během sledování		
14 min	1.sledování; co kdo řekl + kontrola	cv. 5	
20 min	2.sledování + diskuze ve skupině	cv. 6	
	Po sledování		
10 min	vymýšlení vlastností Čechů a svého národu	cv. 7	Studenti si vlastnosti sdělují ve dvojicích, potom je učitel studenty vyzve, aby řekli, jaké vlastnosti Čechům a svému národu přisoudili a napíše je na tabuli
10 min	diskuze	cv.8	seznámit studenty s výsledky průzkumu mezi Čechy (viz poznámka), např. udělat pro ně kopie grafu
15 min	Rolová hra	cv. 9	
	domácí úkol	cv. 10 - 12	

Poznámka ke cvičení 2

Co je doma, to se počítá, pánové...

Žánr: Komedie

Československo, 1980, 84 min

Režie: Petr Schulhoff

Scénář: Petr Schulhoff

Kamera: Jiří Macák

Hudba: Milan Dvořák

Poznámka ke cvičení 8

Podle sociologického výzkumu stereotypů české národní povahy **z ledna 1992** celých 77 % vlastností, které si Češi nejčastěji připisují, bylo výrazně negativních.⁴⁰

Nejfrekventovanější negativní vlastnosti:

závist (uvedlo 28 % respondentů)

nepřiměřená konformita (15%)

vychytralost (15%)

sobectví (11%)

lenost (8%)

zbabělost

hádavost

pokrytectví

domýšlivost

požitkářství

Pozitivní vlastnosti, které lidi uváděli, byly:

pracovitost (uvedlo 17%)

zručnost (8%)

smysl pro humor (8%)

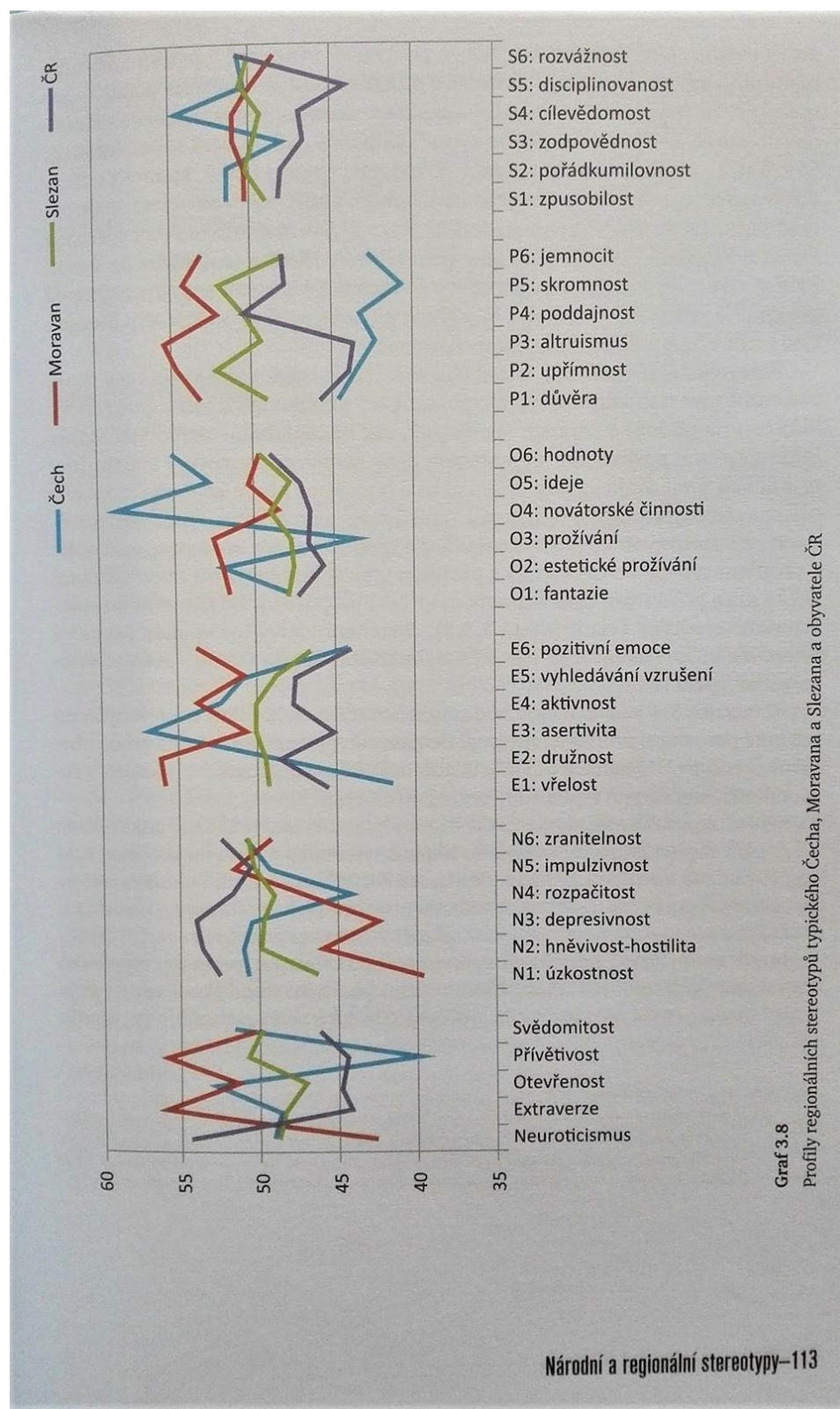
1/3 lidí uvedla, že žádné speciální vlastnosti nemáme, jde jen o jednotlivce.

Nedávný výzkum **uveřejněný v r. 2015** v knize *Češi a jejich sousedé: Meziskupinové postoje a kontakt ve střední Evropě*:⁴¹

Typickému obyvateli ČR byla přisuzována nízká míra přívětivosti a vysoká míra neuroticismu. Profil typického obyvatele ČR koresponduje spíše s profilem typického Čecha než s profilem typického Moravana nebo Slezana. Typický Čech byl vnímán jako nepřívětivý.

40 Holý, L. (2010). Malý český člověk a skvělý český národ: národní identita a postkomunistická transformace společnosti (Vyd. 2.). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), s. 81.

41 Graf S. a kol. (2015). *Češi a jejich sousedé: Meziskupinové postoje a kontakt ve střední Evropě* (Vyd. 1.). Praha: Academia, s.



Graf S. a kol. (2015). *Češi a jejich sousedé: Meziskupinové postoje a kontakt ve střední Evropě* (Vyd. 1.). Praha: Academia, s. 113.

Příloha 7 - Dialogy a minutáž k ukázce z filmu *Co je doma, to se počítá, pánové...*

(celkem 7:56 min)

0:10

Naďa: Máš bezva fáro. Na taxíka skoro škoda.

René: To má své důvody. Vozím výhradně cizince.

Naďa: Ale já mám jenom český koruny.

René: Tebe jsem svez grátis.

Naďa: Proč?

René: Protože stará láska nerezaví.

Naďa: Ty lháři!

René: No vážně. Nemoh bych tě někdy vidět?

Naďa: Hele!

0:32

René: Ahoj tati!

Novák: Nazdar.

René: Zloběj tě plotýnky nebo co?

Novák: Ale, žádný plotýnky. Vypadla mi z kapsy koruna a nemůžu ji najít.

René: Prosimtě, tati, neblázni. Tady máš korunu a vykašli se na to.

Novák: A hele! Není tohle-

René: Naďa Kovalová, neteř paní Bartáčkovy (Veškrnová: Dobrý den), co bydlej vedle vás.

Novák: No vidíš. A já vás nemoh poznat.

Naďa: My jsme se se Renkem náhodou potkali, tak mě svez.

Novák: Já, dobrý, dobrý..

René: Co je zas?

Novák: Co by bylo. Nic! Někde tady přece musí bejt. Ta koruna.

1:21

Bartáčková: Tak to vidíš, milá Naďo. Vy mladý byste chtěli vždycky přijít hned k hotovému a podívej se na mě. Pižlám se tady s Pumprlíkama, vystřihuju, šiju, lepím. No! Není to hezký?

Naďa: Spíš ohavný.

Bartáčková: Hm. Možná, že ohavný, ale důležitý je, že to lidi kupujou.

Naďa: No

Bartáčková: Co ty teď vlastně děláš?

Naďa: Já? Ale mám teď něco v plánu. Když mi to vyjde, bylo by to docela fajn.

Bartáčková: Fajn mi nic neříká. Podej mi lepidlo. Fajn je, když jsou doma peníze.

Naďa: To vím taky. Ještě, kdybys mi tak řekla, kde je vzít.

Bartáčková: Peníze se nedají vzít, ty se musejí ždímat.

Naďa: Ždímat?

Bartáčková: Jo. Z lidí, víš?

Naďa: No, aha. Jak to dělá strejček?

Bartáčková: Přesně tak, jak to říkám.

2:22

Bartáček: Devadesát sedm padesát.

Zákazník: Sto. To je dobrý.

Bartáček: Děkuju, šéfe. Moment! Nechcete strašidýlko?

Zákazník: Ukažte.

Bartáček: Za dvacku. Je to z dovozu. A nebudou.

Zákazník: Hm. Tak jó.

Bartáček: Dík. Ať vám to přinese štěstí!

2:51

Zákazník 2: Dvacet speciál.

Bartáček: Jo. Moment!... Benzina. Ahoj! No docela to uleze. Dneska jsem těch strašidýlek střelil asi patnáct kousků.. Jo? Fajn! Tak sebou hod', ať se kšefty hejbou!

Bartáčková: Prosimtě, dělám, co můžu. Ty už dneska končíš? Je tady Naďa! ..Jo, dobře...Máš na strejčka počkat, chtěl by tě vidět.

Naďa: Kdy přijde?

Bartáčková: Každou chvíli tady bude.

Naďa: Jenže já už budu muset jít. Ještě jsem se chtěla zeptat. Co vedle Novákovi? Ještě se s nima hádáte?

Bartáčková: Ani ne. Voni nás teď uctivě zdravěj. My na ně zase zdvořile ceníme zuby. No a aby to nebylo zas tak moc nudné (nůdo), tak jim občas se strejčkem nadzvihneme mandle.

4:11

Bartáček: Dobrý večer, pane Novák.

Novák: Dobrý večer, dobrý večer.

Bartáček: Copak, hledáte něco?

Novák: Ne, nic.

Bartáček: Hele, nepomoh byste mi tady s tou bednou?

Novák: Rád, ovšem. A copak tam máte?

Bartáček: Ale, barevnej televizor. Sony, jestli vám to něco říká.

Naďa: Tak ahoj, teti.

Bartáčková: A ukaž se zas někdy!

Naďa: Jo. Pá.

Bartáček: Nechtěli byste někdy přijít? Vaši paní by barevná televize určitě moc zajímala.

Novák: Na ten plezír nám černobílá stačí.

Bartáček: No jak myslíte. To víte, barva je barva. Proti tomu je černobílej vobraz úplnej šmejda. Jo, nevíte náhodou, co dneska dávaj na druhým programu?

Novák: To náhodou vím. Pygmalion.

Bartáček: Co to je?

Novák: Shaw. Jestli vám to něco říká.

Bartáček: No jasně. Balet, paráda a tak, že jo?

Novák: Bernard.

Bartáček: Jo, tak to neznám.

Novák: Taky bych se divil.

5:17

Nováková: To snad není možný. Japonský televizor? A kde na to berou?

Novák: Co já vím? Tak se jich na to zeptej!

Nováková: Já z toho dostanu psotník! Tohle nám dělají schválně, já to vím! Určitě nám to dělají schválně.

René: Ale mami, tak si to tak neber. Dyť vy jim přece taky děláte schválnosti.

Novák: Nepleť se do toho! A ty se uklidni! Uklidni se!

Nováková: Nemůžu! Voni mají všechno! Digestoř, lodžii, ledničku vod Zanusse, pračku vod Forda, televizor vod Sonyho. Všecko!

Novák: No a? Co na mě koukáš? Můžu snad za to já, že nemáme peníze?

René: Jo, táta za to přece taky nemůže, že nemáte prachy. Ten kdyby moh, tak by ti koupil třeba činčilovej kožich, už kvůli Bartáčkům. No řekni tati.

Novák: Ty troubo. Víš, co takovej kožich stojí?

René: Ale ať stojí! Třeba jednou taky na něj budete mít.

Novák: Prosimtě, to bych se nesměl jmenovat Novák, ale Bartáček.

Nováková: Přesně, ty mají takovou kliku, že kdyby si večer koupili trpaslíka, tak jim do rána vyroste a ještě jim umeje auto.

René: Počkejte, nechte mě taky něco říct.

Novák: Vod tebe se tak toho dovíme.

René: Počkej, tak příkladně. Ty říkáš, že by ses nesměl jmenovat Novák. Napadlo tě někdy, kolik je u nás v republice Nováků? Hezkejch pár tisíc.

Novák: No a co má bejt?

René: Akorát přemejšlí. Nenapadá tě nic?

Novák: Ne.

6:46

René: Tak si třeba představ, kdyby ti každej takovej Novák poslal pět korun, jo. Pětikačka, to nejsou samozřejmě žádný prachy. No ale když se sejdou v jedný kapse, tak už je to pěkná hromada.

Novák: Von za to, mámo, nemůže. Von to myslí dobře, vid'? Snad ho jednou ta zastydlá puberta pustí.

Nováková: Ach. Nápad to není špatnej

René: No dyť povídám. Stačí dát si šikovnej inzerát.

Nováková: Ale di.

René: No, samozřejmě na adresu dědečka, aby lidi v baráku nic nevěděli. No a až se začnou sypat pětikoruny. Dědeček by samozřejmě vo celý tý akci taky nemusel nic vědět. Tak co, co říkáte? No

Novák: Moment, říkáš, několik tisíc Nováků. Vod každýho pětikورونا na adresu dědečka. Mámo, ten náš kluk není zas tak blbej.

Příloha 8 – Hodnocení průběhu lekce

HODNOCENÍ PRŮBĚHU LEKCE – Co je doma, to se počítá, pánové...

Vyučující: 01

Studenti: 2 studenti, asi 40 let, mateřský jazyk ruština

Skupinová / Individuální lekce

1. Cvičení:

Jazyková náročnost:

- cv.1: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv.2: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv.3: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv.4: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv.5: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv.6: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv.7: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv.8: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 9: (Rolová hra): **velmi náročné** /přiměřeně náročné/ snadné
- cv. 10: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 11: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 12: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné

Časová dotace:

- cv.1: málo času/**tak akorát**/hodně času
- cv.2: málo času/tak akorát/**hodně času**
- cv.3: **málo času**/tak akorát/hodně času
- cv.4: **málo času**/tak akorát/hodně času
- cv.5: málo času/**tak akorát**/hodně času
- cv.6: málo času/**tak akorát**/hodně času
- cv.7: málo času/tak akorát/**hodně času**
- cv.8: málo času/**tak akorát**/hodně času
- cv.9: **málo času**/tak akorát/hodně času

Měli studenti problémy s cvičeními? Jaké?

- cv. 1: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 2: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- **byli studenti schopni něco říct o hercích?** zcela ano/spíše ano/ spíše ne/ **zcela ne**
- cv. 3: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv 4: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 5: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 6: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 7: **velmi náročné** /přiměřeně náročné/ snadné
- cv. 8: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné

cv. 9: (Rolová hra): **velmi náročné** /přiměřeně náročné/ snadné
cv. 10: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
cv. 11: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
cv. 12: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné

Změnili byste něco, vypustili, doplnili, jinak prezentovali, apod.):

Změnila bych rolovou hru. Buď bych upravila zadání nebo vybrala jiný typ aktivity. Pro studenty bylo dost těžké použít v dialogu o nové televizi všechna slova z tabulky (pro mě by to taky bylo obtížné). Nakonec to sklouzlo v převyprávění děje ukázky.

2. Zvolené téma:

studenty zcela zajímalo/**studenty spíše zajímalo**/spíše nezajímalo/zcela nezajímalo

3. Plán hodiny:

- Srozumitelnost: **zcela ano**/spíše ano/ spíše ne/ zcela ne
Pokud ne, tak kde?

- Logická návaznost: **ano**/ne
Pokud ne, tak kde?

- Poskytoval plán dostatek informací?
Odpověď: Doplnila bych správné řešení úkolů.

4. Měli jste při výuce problémy? Jaké?

Z časových důvodů jsme ukázkou sledovali jenom jednou. Studenti odpověď na 6.1 věděli i tak, 6.2 ne.

Ve cv. 7 bylo pro studenty těžké najít 5 vlastností, jak pro Čechy, tak pro jejich národ. Čechy tak dobře neznají a Rusů je moc:)

5. Volný komentář k čemukoliv:

HODNOCENÍ PRŮBĚHU LEKCE – Co je doma, to se počítá, pánové...

Vyučující: 02

Studenti: 4 studenti, věk 25-46 let, mateřský jazyk angličtina, němčina a ruština

Skupinová / ~~Individuální~~ lekce

1. Cvičení:

Jazyková náročnost:

- cv.1: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv.2: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv.3: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv.4: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv.5: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv.6: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv.7: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv.8: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 9: (Rolová hra): velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 10: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 11: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 12: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné

Časová dotace:

- cv.1: málo času/**tak akorát**/hodně času
- cv.2: málo času/**tak akorát**/**hodně času**
- cv.3: málo času/**tak akorát**/hodně času
- cv.4: **málo času**/tak akorát/hodně času
- cv.5: málo času/**tak akorát**/hodně času
- cv.6: málo času/**tak akorát**/hodně času
- cv.7: málo času/**tak akorát**/hodně času
- cv.8: málo času/**tak akorát**/hodně času
- cv.9: **málo času**/tak akorát/hodně času

Měli studenti problémy s cvičeními? Jaké?

- cv. 1: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 2: **velmi náročné** /přiměřeně náročné/ snadné
- **byli studenti schopni něco říct o hercích?** zcela ano/spíše ano/ spíše ne/ **zcela ne**
- cv. 3: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv 4: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 5: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 6: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 7: **velmi náročné** /přiměřeně náročné/ snadné
- cv. 8: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 9: (Rolová hra): **velmi náročné** /přiměřeně náročné/ snadné
- cv. 10: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné
- cv. 11: velmi náročné /**přiměřeně náročné**/ snadné

cv. 12: velmi náročné /přiměřeně náročné/ **snadné**

Změnili byste něco, vypustili, doplnili, jinak prezentovali, apod.):

Upravila bych zadání rolové hry tak, aby bylo konkrétnější. Studentům trvalo dlouho, než vymysleli, co říkat.

2. Zvolené téma:

studenty zcela zajímalo/**studenty spíše zajímalo**/spíše nezajímalo/zcela nezajímalo

3. Plán hodiny:

- Srozumitelnost: **zcela ano**/spíše ano/ spíše ne/ zcela ne
Pokud ne, tak kde?

- Logická návaznost: **ano**/ne
Pokud ne, tak kde?

- Poskytoval plán dostatek informací?
Ano

4. Měli jste při výuce problémy? Jaké?

Viz rolová hra. Chtělo by to více času u přiřazování výrazů ve cv. 4.

5. Volný komentář k čemukoliv: